

Currículo





Fundação

CECIERJ

Consórcio **cederj**

Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro

Currículo

Volume 2

Andréa Rosana Fetzner



SECRETARIA DE
CIÊNCIA E TECNOLOGIA



Ministério
da Educação



Apoio:



Fundação Cecierj / Consórcio Cederj

Rua Visconde de Niterói, 1364 – Mangueira – Rio de Janeiro, RJ – CEP 20943-001

Tel.: (21) 2334-1569 Fax: (21) 2568-0725

Presidente

Masako Oya Masuda

Vice-presidente

Mirian Crapez

Coordenação do Curso de Pedagogia para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental

UNIRIO - Adilson Florentino

UERJ - Rosana de Oliveira

Material Didático

ELABORAÇÃO DE CONTEÚDO

Andréa Rosana Fetzner

COORDENAÇÃO DE DESENVOLVIMENTO INSTRUCIONAL

Cristine Costa Barreto

SUPERVISÃO DE DESENVOLVIMENTO INSTRUCIONAL

Cristiane Brasileiro

DESENVOLVIMENTO INSTRUCIONAL E REVISÃO

Ana Maria Osborne

AVALIAÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO

Thaïs de Siervi

Departamento de Produção

EDITORA

Tereza Queiroz

REVISÃO TIPOGRÁFICA

Cristina Freixinho

Elaine Bayma

Janaína Santana

Thelenayce Ribeiro

COORDENAÇÃO DE PRODUÇÃO

Katy Araújo

PROGRAMAÇÃO VISUAL

Bianca Lima

Carlos Cordeiro

ILUSTRAÇÃO

Sami Souza

CAPA

Sami Souza

PRODUÇÃO GRÁFICA

Patricia Seabra

Oséias Ferraz

Copyright © 2009, Fundação Cecierj / Consórcio Cederj

Nenhuma parte deste material poderá ser reproduzida, transmitida e gravada, por qualquer meio eletrônico, mecânico, por fotocópia e outros, sem a prévia autorização, por escrito, da Fundação.

F421c

Fetzner, Andréa Rosana.

Currículo. v.2 / Andréa Rosana Fetzner. – Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2010.

112 p.; 19 x 26,5 cm.

ISBN: 978-85-7648-657-2

1. Currículo. 2. Projeto Político Pedagógico. 3. Políticas curriculares.
4. Organização de ensino. 5. Ensino e Políticas Curriculares. I. Título.

CDD: 375

Governo do Estado do Rio de Janeiro

Governador
Sérgio Cabral Filho

Secretário de Estado de Ciência e Tecnologia
Alexandre Cardoso

Universidades Consorciadas

**UENF - UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
NORTE FLUMINENSE DARCY RIBEIRO**
Reitor: Almy Junior Cordeiro de Carvalho

**UERJ - UNIVERSIDADE DO ESTADO DO
RIO DE JANEIRO**
Reitor: Ricardo Vieiralses

UFF - UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
Reitor: Roberto de Souza Salles

**UFRJ - UNIVERSIDADE FEDERAL DO
RIO DE JANEIRO**
Reitor: Aloísio Teixeira

**UFRRJ - UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL
DO RIO DE JANEIRO**
Reitor: Ricardo Motta Miranda

**UNIRIO - UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO
DO RIO DE JANEIRO**
Reitora: Malvina Tania Tuttman

SUMÁRIO

Aula 9 – Projeto Político-Pedagógico: carta de intenções curriculares _____	7
<i>Andréa Rosana Fetzner</i>	
Aula 10 – Ciclos de sete cabeças: que organização escolar é esta? _____	21
<i>Andréa Rosana Fetzner</i>	
Aula 11 – Organizando o ensino por meio do diálogo: os temas geradores _____	35
<i>Andréa Rosana Fetzner</i>	
Aula 12 – Organizando o ensino por meio do diálogo: os complexos temáticos _____	49
<i>Andréa Rosana Fetzner</i>	
Aula 13 – Organizando o ensino por meio de projetos de trabalho: desafios para a compreensão da proposta _____	65
<i>Andréa Rosana Fetzner</i>	
Aula 14 – A natureza política do trabalho do professor, sua formação e as políticas curriculares _____	79
<i>Andréa Rosana Fetzner</i>	
Aula 15 – Implicações entre a didática e o currículo _____	93
<i>Andréa Rosana Fetzner</i>	
Referências _____	105

Projeto Político-Pedagógico: carta de intenções curriculares

AULA 9

Meta da aula

Apresentar as finalidades do Projeto Político-Pedagógico da escola e suas relações com o currículo.

Esperamos que, após o estudo do conteúdo desta aula, você seja capaz de:

1. identificar, no Projeto Político-Pedagógico, o sentido da educação escolar oferecida pela escola, considerando propostas educativas voltadas para o mercado e propostas voltadas para a transformação social;
2. destacar aspectos curriculares que fazem parte da construção do Projeto Político-Pedagógico da escola.

INTRODUÇÃO

Nesta aula, veremos algumas organizações possíveis para o Projeto Político-Pedagógico e estudaremos suas implicações no currículo praticado na escola.

O que é o Projeto Político-Pedagógico?

Qual sua importância para a escola?

Como construir esse Projeto?

O que é *curricular* no PPP (Projeto Político-Pedagógico)?

O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO E A EDUCAÇÃO

Toda escola possui, ou deveria possuir, um Projeto Político-Pedagógico:

O centro do processo escolar é sempre um projeto político-pedagógico. (...) No sentido sociológico, é o que ocorre na prática: não há processo educativo que se efetive sem um projeto social condutor (um futuro desejável para a sociedade) (...) (GANDIN; CRUZ, 1995, p. 21).

Para Gandin e Cruz (1995), toda a escola, no seu processo educativo, colabora para que o aluno eduque-se dentro de uma concepção de sujeito e de sociedade, seja ela explícita ou não, e “todo o esforço educacional deve propor-se a um futuro humano – deve fazer isto explicitamente – para que este projeto guie todo o trabalho que se realize” (p. 22). Esse seria o sentido filosófico do Projeto Político-Pedagógico, o sentido que a escola dá ao processo da educação que pretende praticar.

O desafio colocado às redes municipais e estaduais de educação hoje, e às escolas particularmente, na construção de seus Projetos, tenta responder à necessidade de identificar a quem a escola serve, para que ela trabalhe e de que forma e com qual conteúdo se propõe a agir coletivamente.

Essa necessidade de identificação se dá em meio a uma polarização das propostas educacionais entre escolas que seriam pautadas pelas necessidades do mercado e escolas que seriam voltadas às necessidades da comunidade.

Para entender essa distinção, precisamos aceitar a ideia de que o *dinheiro* (e, por consequência, o mercado onde ele circula) não pode ser mais importante que a vida das pessoas (de todas as pessoas, e não só daquelas que têm dinheiro).

Quem são hoje os sujeitos que aprendem e que ensinam?

Em qual realidade se inserem e atuam?

Quais conhecimentos, atitudes e valores são necessários desenvolver para esses sujeitos e essas realidades com as quais a instituição trabalha?

Essas são perguntas mais gerais que um Projeto Político-Pedagógico deve responder coletivamente (uma vez que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9.394/96 – prevê a gestão democrática das unidades de ensino), ou seja, com a participação dos segmentos escolares (pais, alunos, funcionários e professores).

O mundo hoje assiste a um novo desdobramento do capitalismo, em um processo em que a riqueza concentra-se, tanto quanto postos de emprego, nas mãos de poucos e grandes conglomerados empresariais (ver KRUG; AZEVEDO, 1999; FORRESTIER, 1997). Esse crescimento econômico se dá com altos custos:

- sociais (aumento da marginalidade, do desemprego, corte drástico nos serviços sociais como educação e saúde pública);
- culturais (a globalização hoje ameaça pequenos mercados locais e, com isso, culturas locais, formas de representação do mundo, expressões e construções de soluções típicas das pequenas comunidades);
- ambientais (o capitalismo mundial não sobrevive com base em um consumo viável e solidário, mas com base na concentração de riquezas, de tecnologia, de conhecimento e do fomento a um consumo desigual, concentrado em algumas classes sociais, em uma relação predatória com o ambiente).



Lembre-se e reveja o filme *A história das coisas*, no YouTube: <http://www.youtube.com/watch?v=nW9D2kJY90>
O filme traz informações interessantes, que contribuem com o entendimento da relação: ser humano, trabalho, mercado, ambiente e consumo.

A seguir, refletiremos sobre quais os possíveis conhecimentos necessários a cada uma das propostas educacionais que se apresentam como respostas diferentes a essa situação mundial.

A EDUCAÇÃO PARA O MERCADO



Gentili (1994), analisando as propostas educacionais atuais pautadas pelo mercado, avalia-as como projetos que servem à perspectiva mundial de concentração de renda e benefício das minorias detentoras do capital, facilmente reconhecidas por tratarem da educação por meio de conceitos mercadológicos como *produto* (o aluno a ser fornecido à série seguinte), *fornecedor* (a professora que prepara o aluno/produto), *lucro* (a educação como uma questão financeira, calculada por meio de receitas e despesas mensuráveis monetariamente), *desperdício* (custos financeiros sem retorno), *cliente* (famílias/estudantes que procuram as escolas para preparo/inserção no mercado).

Esses conceitos, quando aplicados à educação, desenvolvem a proposição de que a qualidade educacional estará necessariamente ligada a formas de *controle da produção* (no caso, o controle dos conhecimentos escolares oportunizados aos estudantes, por meio da avaliação externa e do currículo único nacional) e do que seria considerado como aproveitamento dos estudantes escolarizados (sua inclusão no mercado). Em consequência, resultam em propostas educacionais que se focalizam na medição, preferencialmente realizada por meio de avaliação externa, sobre:

- os conteúdos *adquiridos* pelas alunas e alunos na escola;
- o desempenho das professoras e professores calculado por meio de quantos estudantes, do total de alunos atendidos, aprenderam o que a escola se propôs a ensinar;
- a quantidade de estudantes atendidos por professora/professor.

A medição destes fatores, para educação voltada ao mercado, deve ser de conhecimento público, uma vez que a competição entre escolas ou mesmo redes de ensino é considerada positiva, pois faz com que a qualidade seja buscada pelo esforço de cada instituição.

Ao mesmo tempo, estas práticas possibilitam aos governos a responsabilização da sociedade civil sobre a escolha das escolas que querem para seus estudantes (neste sentido, as escolas também são tratadas como se fossem produtos a serem consumidos): o governo avalia, apresenta para a sociedade o *ranking* das melhores e piores escolas, e, depois, os pais (ou os alunos) devem se responsabilizar por procurar as melhores escolas.

Observe: quando o *ranking* é apresentado, o questionamento sobre a qualidade da escola recai sobre ela mesma e seus alunos, nunca sobre o governo. É como se o governo tivesse feito a sua parte, ao avaliar e expor as melhores e piores instituições.

A EDUCAÇÃO PARA A TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

Contrapondo-se ao modelo de *escola voltada ao mercado*, anteriormente descrito, ganham destaque, nesse debate, as escolas de qualidade social, definidas por Azevedo (1998) como comprometidas com:

- a transformação social, uma vez que focalizam suas ações no entendimento de que a sociedade excludente necessita ser superada;
- a instrumentalização dos sujeitos para uma leitura crítica da realidade, que lhes permitam perceber as contradições desenvolvidas pela concentração da riqueza, da tecnologia e da ciência;
- o exercício da cidadania, transformando a escola em um espaço de vivência de direitos e da ética nas relações com os outros e com o ambiente;
- a vivência da relação solidária entre homens e mulheres, na construção de possibilidades de emancipação de todos em uma sociedade mais justa e fraterna.





ATIVIDADE

Atende ao Objetivo 1

1. Observe o que diz o projeto político-pedagógico abaixo, analise o que ele pretende, considerando as finalidades da educação que estão expressas:

Nossa proposta é oferecer uma educação que valorize a ajuda ao próximo, a igualdade de direitos e o pleno desenvolvimento humano, baseado no respeito ao próximo e no exercício da liberdade de pensamento. Buscamos vivenciar estes valores na Escola, para que os alunos possam exercer seu espírito crítico e cidadania, assim como os professores.

Buscamos uma sociedade que repense sua relação com o ambiente e entre as pessoas, valorizando o respeito ao próximo e a prática dos seus deveres e direitos.

Queremos um aluno consciente de seu papel social, com desenvolvimento cognitivo e cultural. Incentivamos a leitura e a reflexão sobre os grandes temas sociais que abalam o mundo (FETZNER, 2003).

RESPOSTA COMENTADA

Considerando as características apresentadas anteriormente sobre a educação para o mercado e a educação para a transformação social, as intencionalidades expressas no excerto de Projeto Político-Pedagógico apresentado possibilitam entendê-lo como voltado para a transformação social, pois o mesmo:

- *ao propor “uma sociedade que repense sua relação com o ambiente e entre as pessoas”, focaliza suas ações no entendimento de que a sociedade necessita se repensar, ou seja, pressupõe que as relações entre as pessoas e o ambiente não são boas e precisam ser transformadas;*
- *ao dizer que a escola incentiva “a leitura e a reflexão sobre os grandes temas sociais que abalam o mundo”, pode-se entender que esta escola pretende a instrumentalização dos sujeitos para uma leitura crítica da realidade, o que também indica a intenção de colaborar com a educação voltada para a transformação social;*

- *ao afirmar que busca “uma sociedade que repense sua relação com o ambiente e entre as pessoas, valorizando o respeito ao próximo e a prática dos seus deveres e direitos”, pode-se compreender que o exercício da cidadania, por meio de tomar a escola como espaço de vivência de direitos e da ética nas relações entre as pessoas e o ambiente, é uma prática importante, voltada para a transformação social.*

ELEMENTOS DE UM PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

Todo Projeto Político-Pedagógico precisa identificar qual a leitura que a instituição tem da sociedade atual e qual a função da educação escolar nessa sociedade. Este é um dos primeiros elementos de uma proposta pedagógica: a quem servirá a escola e com qual sociedade e sujeito ela está comprometida. Estas questões geralmente são respondidas no marco filosófico, ou na abertura do Projeto: qual sociedade queremos construir? Quais sujeitos queremos formar?

O trecho analisado anteriormente (na Atividade 1) foi retirado desta parte de um Projeto Político-Pedagógico.

Seguindo-se a apresentação do marco filosófico (em que a escola apresenta o sentido da educação que pretende desenvolver, para quem e para quê), é comum encontrarmos um diagnóstico da realidade escolar, muitas vezes, as perguntas que se apresentam para serem respondidas coletivamente são: qual escola temos? Qual escola queremos?

A resposta a essas questões, de forma dialogada na escola, ajuda a ver o quanto distante (ou próximos) estamos da escola que consideramos necessária para (e na) construção da sociedade e da educação que acreditamos ser possível.

É, ao termos a ideia de aonde queremos chegar e (sociedade e sujeito que pretendemos favorecer com esta formação), ao mesmo tempo, de onde estamos (a escola que temos, seu funcionamento, seus pontos fortes e fracos e como queremos que ela seja), que o Projeto passa a ter que responder: o que entendemos por currículo? São os compromissos e as leituras (de sociedade, de sujeito, de escola), que fazem a escola definir sua compreensão de currículo.



Lembre-se que, apesar do currículo ser entendido ora como o conjunto de conteúdos que a escola se propôs a trabalhar, e ora como conjunto de atividades desenvolvidas, percebemos, no decorrer de nossas aulas, que precisamos entendê-lo hoje na superação dessa dissociação didática: "...um campo no qual interagem ideias e práticas reciprocamente" (GIMENO SACRISTÁN, 1998, p.148). E que estas práticas perpassam não apenas a forma e o conteúdo escolar, mas as práticas comuns, os discursos, as valorizações (ou desvalorizações) culturais e, ainda, o próprio entendimento de cultura e de conhecimento.

O Projeto Político-Pedagógico (tanto de uma rede de ensino quanto de uma escola em particular) precisa expressar o que é entendido como currículo, por exemplo, se a compreensão da escola o percebe como *transmissão cultural, como treinamento de habilidades, como fomento do desenvolvimento natural ou como produção de mudanças conceituais, permeadas pela cultura*. Veja em nossas aulas anteriores, quando estudamos as categorizações que Pérez Gómez (1998) faz sobre os diferentes entendimentos de ensino e conhecimento escolar.

Sobre essas concepções de ensino e conhecimento escolar, é comum encontrar, nos Projetos Políticos-Pedagógicos, afirmações que indicam, de forma predominante, a perspectiva de que o sujeito constrói e se constrói em relação com o meio, e que o conhecimento não é construído da mesma forma pelos sujeitos, assim como as realidades diferenciadas apontam necessidades diferentes de aprendizagem, de conteúdos e de relações. Existindo uma vasta bibliografia sobre esse tema (ver IGNÁCIO POZO, 1998; BECKER, 1993; GIUSTA, 1985; GIROUX, 1997, entre outros), você pode consultá-la para aprofundá-lo.

O que julgamos importante destacar é que o ensino é, na maioria dos projetos que conhecemos, visto como algo que:

1. difere em cada pessoa e realidade;
2. é construído de forma diferente pelos sujeitos;
3. é construído na relação entre as pessoas e o ambiente.

Respondido o entendimento sobre currículo, o Projeto Político-Pedagógico ainda precisa apontar: como os tempos e espaços escolares serão organizados (considerando tudo o que já foi dito até aqui: as finalidades da educação que se pretende favorecer; os desejos da escola entre o que ela é e o que ela pretende ser nesse processo de educação; o currículo).

A LDBEN nº 9.394/96 abre algumas possibilidades para que os Projetos Políticos-Pedagógicos organizem os *tempos e espaços escolares* de uma forma diferente da seriada, tradicional organização do ensino fundamental no Brasil:

Art. 23 - A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar (BRASIL, 1996).

A escola (ou rede de ensino) precisa definir em seu Projeto Político-Pedagógico como será organizado o tempo escolar: como serão enturmadas as alunas e os alunos, com que critérios (conhecimento anterior, fase de formação, escolaridade, dificuldades).

De acordo com os critérios escolhidos para a enturmação (formação das turmas de alunos) e os movimentos dos estudantes na escola (agrupamentos transitórios, por exemplo, como oficinas ou projetos específicos), também é importante responder: quais espaços a escola oferecerá para a aprendizagem dos alunos? Salas de leitura, laboratórios de aprendizagem (ver ROCHA, 1996), grêmios, salas de reforço são algumas das possibilidades.

A organização do ensino também é uma questão a ser tratada no Projeto Político-Pedagógico da escola, e que atinge diretamente a possibilidade (ou não) de efetivar-se um currículo coerente com as finalidades da educação que se quer praticar.

A forma como as professoras e os professores irão planejar o ensino: coletivamente ou individualmente; tendo como base situações-problema individuais ou coletivas; exercitando a interdisciplinaridade ou não; esses são apenas alguns aspectos que entram nessa necessária definição.

Outro aspecto relevante do Projeto Político-Pedagógico trata da forma de participação dos segmentos da escola (famílias, professoras e professores, estudantes, funcionárias e funcionários) na vida da escola: assembleias, atribuições, composição dos fóruns de representação, forma como se dará a gestão e a distribuição dos cargos.

Imprescindível a todo Projeto Político-Pedagógico também é a expressão da forma e finalidade da avaliação escolar, em que um dos maiores desafios encontra-se em mantermos coerência entre a avaliação e as concepções expressas na construção do Projeto.

São algumas perguntas que podem contribuir com a escola (ou rede de ensino) para expressão da avaliação escolar pretendida: Para que avaliar? Com que avaliar? O que avaliar? Como avaliar? (ver ROCHA, 1996)

Assim, um Projeto Político-Pedagógico responde às questões básicas:

- qual sociedade queremos construir/quais sujeitos queremos formar?
- o que entendemos por currículo e por aprendizagem?
- como organizaremos os tempos da escola?
- quais espaços serão necessários nessa escola?
- como organizaremos o ensino?
- qual a participação dos segmentos que compõem a comunidade escolar (famílias, estudantes, professoras (es), funcionárias (os)?
- como avaliaremos?

ATIVIDADE



Atende ao Objetivo 2

2. Reflita sobre esta afirmação:

Um plano será um instrumento de construção da realidade se tiver três elementos: a definição do que se quer alcançar; a indicação da distância a que se está deste ideal, a proposta para diminuir esta distância (GANDIN; CRUZ, 1995, p. 25).

Considerando a afirmação anterior e o que estudamos sobre a construção do Projeto Político-Pedagógico, destaque o papel do currículo na elaboração do Projeto.

COMENTÁRIO

A afirmação de Gandin e Cruz (1995) indica que todo o planejamento (Projeto, plano) parte de um ideal buscado, sonhado, projetado. É a dimensão do sonho, do desejo, da criação de um ideal, que primeiro buscamos para projetar o futuro. O segundo movimento é olhar para onde estamos: qual nossa realidade frente aos nossos desejos, sonhos, projetos. Com esse olhar voltado para o presente e sua concreticidade é que podemos indicar a distância entre o que queremos e o que temos, é também esse olhar que nos permite perceber o que temos para chegar onde queremos, potencializar o que temos, mudar o que precisamos mudar para caminhar em direção ao nosso desejo.

Com essa avaliação de nossa realidade, de nossas potencialidades e de nossos desafios, podemos construir uma proposta para chegar onde queremos. O Projeto Político-Pedagógico é isto: uma carta de intenções que expressa o sentido de nosso trabalho, suas finalidades e os meios que visualizamos para atingi-las, e, neste sentido, ele produz uma realidade (uma nova realidade).

O currículo, compreendido em sua dimensão ampla, está implicado até o pescoço nessa discussão, pois ele inclui muito do que se faz na escola: sobre o quê e como vamos estudar, como vamos organizar o planejamento (coletivamente ou em uma ação individual do professor sobre os alunos), como vamos distribuir os tempos na escola (entre as disciplinas escolares, entre os intervalos, entre os tipos de aula – expositivas, trabalhos coletivos ou individuais); enfim, não há projeto que possa se desenvolver sem uma proposta curricular coerente com seus objetivos.

Esse Projeto Político-Pedagógico deverá dar origem a um Regimento que venha a servir às intenções da educação que viermos a desenvolver. Cabe, ainda, registrar a importância do Projeto Político-Pedagógico para a orientação dos fazeres na instituição, viabilizando, inclusive e necessariamente, a crítica ao próprio fazer (a autoavaliação constante sobre como estamos caminhando frente ao que propomos).

O plano de aula, por sua vez, será uma consequência *engajada* nas propostas do PPP:

Numa escola que vive um processo de planejamento, haverá planos globais (de médio e de curto prazo) que se referem a toda a instituição, e planos de cada um dos setores, isto é, de cada uma de suas partes, como, por exemplo, da direção, da orientação educacional, da coordenação pedagógica.

São, também, setores (partes) da escola cada uma das turmas de alunos. Cada uma delas deve ter um plano profundamente concatenado com o plano global da escola porque dele retira as ideias básicas de sua filosofia.

Nesse sentido, cada plano de sala de aula é parte do esforço geral que a escola empreende. Aquilo que a escola, como instituição social, quer alcançar e que está expresso em seu marco referencial guiará o trabalho de cada professor e de cada turma de alunos (GANDIN; CRUZ, p. 25).

CONCLUSÃO

Afirmando o anúncio do título de nossa aula, o Projeto Político-Pedagógico da escola é a bússola que orienta (ou deveria orientar) as práticas curriculares, não apenas por apresentar uma proposta curricular, mas, também, porque tudo que se organiza no PPP apresenta-se relacionado ao currículo:

- ✧ as intencionalidades da escola quanto à sociedade que pretende construir e os sujeitos que pretende formar;
- ✧ o próprio entendimento de currículo e aprendizagem que a escola possui;
- ✧ a forma como a escola organiza seus tempos e espaços;
- ✧ o tipo de planejamento do ensino que é adotado;
- ✧ a participação que é incentivada (de quem, como);
- ✧ a avaliação praticada.

Podemos dizer, portanto, que qualquer prática curricular a ser proposta precisa ter conhecimento e *dialogar* com o Projeto Político-Pedagógico da Escola.

Na primeira, priorizando a padronização, a seriação e as relações que disciplinam e hierarquizam saberes e pessoas; na segunda proposta, é possível entendê-lo como organizações, conteúdos e atividades que se orientam pela heterogeneidade, pela diversidade e pelo trabalho cooperativo e integrado à comunidade.

RESUMO

O Projeto Político-Pedagógico busca orientar os fazeres da escola de acordo com suas intenções, ou seja, aproximar a educação que se pratica daquilo a que esse processo (da educação) se propõe. Em síntese, o PPP busca dirigir as práticas para uma intencionalidade de futuro, daí o nome “Projeto”.

Ele pode ser proposto orientado por uma concepção mercadológica de escola ou por uma concepção transformadora (libertadora).

Ao ser construído, o Projeto Político-Pedagógico apresenta as suas finalidades e a organização da escola com vistas a atender essas finalidades. Os aspectos apresentados que se referem à organização da escola referem-se, também, ao currículo praticado.

INFORMAÇÃO SOBRE A PRÓXIMA AULA

Na próxima aula, vamos aprofundar a discussão sobre a organização escolar em séries e a organização escolar em ciclos, especialmente suas implicações curriculares.

Ciclos de sete cabeças: que organização escolar é esta?

AULA

10

Meta da aula

Apresentar as relações entre o currículo e a forma de organização da escola em ciclos.

Esperamos que, após o estudo do conteúdo desta aula, você seja capaz de:

1. identificar as justificativas de uma educação voltada para a transformação social;
2. destacar aspectos curriculares da organização escolar em ciclos.

INTRODUÇÃO

Nesta aula, veremos algumas especificidades da organização escolar em ciclos: suas finalidades, histórico, conceitos orientadores e justificativas.

Para isso, retomaremos parte da discussão sobre o sentido da escola: reprodução ou transformação, provocando algumas reflexões sobre as possibilidades da escola pública frente aos desafios sociais, econômicos e culturais que temos hoje.

A escola não é o único instrumento de superação dos desafios sociais (violência e fome, por exemplo), econômicos (desigualdade, desemprego, entre outros) e culturais (preconceito, falta de acesso aos instrumentos da cultura, para citar alguns), mas é um importante instrumento de superação desses desafios, na medida em que as formas de ensino e o conteúdo curricular que oferece podem contribuir em maior ou menor grau para a manutenção e/ou a superação de algumas dessas dificuldades.

Relembre as perguntas básicas de qualquer projeto escolar: Educar para quê? Para quem? Com quem? Contra quem? Essas perguntas indicam que o ensino nunca é neutro, ou seja, ao escolher determinado conteúdo (definido pelo livro didático, por exemplo, e não definido com sua turma de alunos), ou ao utilizar determinada metodologia de trabalho (favorecendo as práticas que pretendem ensinar a todos como se fossem um, por exemplo), você está favorecendo determinada formação e *combatendo* outra formação.

Paulo Freire nos dizia que os conteúdos escolares deveriam ser vistos como “problemas a serem decifrados, jamais como conteúdos a ser depositados” (FREIRE, 1972, p. 198), e é esta uma das principais questões a serem compreendidas na organização escolar em ciclos.

A EDUCAÇÃO ESCOLAR E O SEU SENTIDO

É possível promover a educação para a transformação social? Esta, nos parece, é uma primeira questão que precisamos refletir. Com quem? Com quais ações? Com quais relações?

A escola que se orienta pela ideia da necessidade de transformação social compreende que:

- (1) A sociedade se organiza de forma injusta, prejudicando muitas pessoas em favor de poucas pessoas. A educação para a transformação social se preocupa, por exemplo, com as pessoas excluídas de seus direitos: desde o direito à própria carteira de identidade até o direito ao emprego, à garantia da sobrevivência, a humanizar-se, à saúde, à educação escolar, ao acesso aos bens culturais produzidos, à segurança da vida.



Para colaborar no entendimento da organização social injusta em que vivemos, assista na internet ao filme *Ilha das Flores*, do diretor Jorge Furtado:

<http://www.portacurtas.com.br/Filme.asp?Cod=647>

O filme é de 1989 e, em 13 minutos, mostra como vivemos a tragédia humana entre a riqueza e a desigualdade social.

(2) A escola, na maioria das vezes, confirma ou justifica essa sociedade injusta sendo injusta também. A escola é injusta, por exemplo, quando convence os alunos de que o *mérito* é o grande valor organizador de uma sociedade justa (com isso, ela faz você pensar que quem não tem direitos respeitados é porque não tem mérito). O mérito escolar é visto como o direito de favorecer alguns sobre muitos: os que aprendem (na concepção restrita de aprendizagem da própria escola) e obedecem merecem o destaque escolar. Os que não aprendem (na concepção de aprendizagem da escola) e não obedecem precisam ser castigados.

(3) Tanto a sociedade quanto a escola podem transformar-se, ou seja, organizar-se com base na afirmação dos direitos: sociais, políticos, econômicos. Na escola isso se expressaria de várias formas: no direito a educar-se com e na liberdade, no questionamento às formas tradicionais de ensino, no respeito à capacidade de aprender que todas as pessoas possuem, no desenvolvimento de outras lógicas de funcionamento, no direito à diversidade, no direito de dizer a *sua palavra* (e não o dever de repetir a palavra do outro), no direito a pensar-se coletivamente e escolher os conteúdos do ensino mais adequados à necessidade, entre outros.

Talvez a primeira questão a discutirmos seja: a escola entende o acesso a essas questões básicas para o pleno desenvolvimento humano como direito ou como mérito? No caso de uma resposta afirmativa no sentido dos direitos, ainda nos caberia perguntar: a escola se compromete, expressando em seus discursos e ações, com esses direitos? Caso as respostas a essas questões sejam afirmativas, ainda é preciso refletir: há efetivamente a possibilidade de fazer-se a escola para a transformação social? Uma escola que, muitas vezes, se apresenta reprodutora

de rituais, de práticas, de organização dos tempos, desconectados das necessidades indicadas pela vida, poderá superar-se ao ponto de promover mais a transformação social do que a conformação?

Para aprender todos nós precisamos do outro, tudo o que aprendemos vem desta relação complicada e essencial: o outro, os outros. É possível uma escola onde o aluno possa se movimentar livremente em sala de aula? Onde haja o direito à expressão? Onde as questões sobre as quais vamos desenvolver o diálogo da educação sejam colocadas pelos alunos? É possível ensinar em liberdade? Quais experiências podem nos ajudar a elaborar novas práticas escolares? Em quais referências teóricas podemos fundamentar essas novas práticas?

As respostas a essas questões vão depender do que entendemos como processo da educação. Educação como processo de formação e subordinação ou educação como processo de libertação, de formação ampla, de atualização histórica do homem (PARO, 2001a e 2001b).

Autores como Vygotski, Luria e Leontiev (2001) indicam a importância das vivências culturais no conhecimento produzido pelo sujeito ao longo de sua vida e na produção do próprio sujeito. A cultura fornece os meios com os quais a linguagem, a memória e a atenção operam na construção do nosso conhecimento que, oriundo das relações interpessoais, se transformam em conhecimento pessoal.

Essas vivências culturais, assim como o desenvolvimento biológico da espécie, são referências para o trabalho docente: a linguagem que o aluno traz e as relações que ele estabelece em seu cotidiano, os instrumentos culturais a que tem acesso, o que o preocupa, o que lhe dá prazer, enfim, o que já conhece e o que se faz possível ou necessário conhecer.

É do coletivo (e nele), portanto, que extraímos os instrumentos e os conhecimentos que formam nossas experiências pessoais. Essas experiências são contribuições para o desenvolvimento cultural da humanidade.

O desenvolvimento humano, nesta perspectiva teórica, é entendido não como fruto da transmissão de conhecimento de um ser ao outro, tampouco como desenvolvimento natural e espontâneo, mas como um processo mediado de atualização cultural do sujeito em que o processo de transformação é tanto do sujeito quanto de seu meio (ver GIMENO SACRISTÁN, 1998; KRUG, 2007; PARO, 2001a e 2001b).

A ação das professoras e dos professores, portanto, se apresenta, entre tantos desafios, como o ato de mediar diálogos, problematizar

interpretações, promover o processo de desenvolvimento humano com seu grupo de trabalho (colegas e alunos), considerar diferentes culturas e formas de aprender dos alunos.

Outro desafio para essa escola (que se pretende transformadora) são os recursos com os quais conta: há recursos de informação que superem o livro didático como fonte de informação (acesso a *internet*, enciclopédias, jornais e revistas críticos)? Há espaço, nas salas de aula, para o estudo adequado do número de alunos por turma? Há possibilidade (espaço físico e disposição docente) de realização de outros agrupamentos de estudo que não apenas as turmas da escola? Há condições de um atendimento específico para a diversidade das necessidades de aprendizagem que os alunos possuem?

ATIVIDADE



Atende ao Objetivo 1

1. Identifique dois argumentos que apresentamos nesta aula para a transformação da escola. Posicione-se contra ou a favor desses argumentos.

COMENTÁRIO

Podemos argumentar sobre a necessidade de transformação da escola com base:

- na impossibilidade de mantermo-nos neutros em nossas práticas educativas, uma vez que elas sempre favorecem determinada formação e desfavorecem outras (formação crítica ou não crítica, por exemplo);*
- na reprodução que a escola faz da sociedade injusta em que vivemos;*

– nas características do desenvolvimento humano, incompatíveis com a escola que pretende padronizar a todos;

– no caráter coletivo e múltiplo de qualquer aprendizagem;

– no processo permanente, e de certa forma incontrolável, em que se constitui a aprendizagem humana.

Como argumentos contrários à possibilidade de transformação da escola, encontramos frequentemente:

– a escola faz parte da sociedade; se a sociedade é injusta, a escola será sempre injusta.

– à escola cabe preparar o aluno para a sociedade que está aí. Se ela é injusta, cabe à escola preparar o aluno para competir nessa sociedade.

– existe um conhecimento histórico universal e sistematizado que já está na escola e que compete a ela transmitir a seus alunos; a forma como a escola vai fazer isso é que pode ser mais ativa, e não tão massacrante (como geralmente acontece). O que importa é transmitir esse conhecimento e não perdermos tempo questionando-nos sobre quais conhecimentos seriam mais relevantes.

Favoráveis à transformação da escola, podemos lembrar que várias escolas têm elaborado formas de organização do ensino e de avaliação escolar que privilegiam oportunizar o acesso ao conhecimento a todos, em uma perspectiva de transformação social.

Entre essas elaborações, encontramos práticas que privilegiam:

– a importância de trazer para a sala de aula a cultura local, o estudo de problemas cotidianos;

– a aplicação do conhecimento trabalhado na escola aos problemas que a aluna ou o aluno precisa enfrentar em seu dia a dia;

– práticas avaliativas que tentam expressar as aprendizagens que os alunos realizaram por meio de portfólios e relatórios de avaliação preenchidos entre famílias, estudantes e professores.

OS CICLOS NO BRASIL

A escola de Ensino Fundamental no Brasil organiza-se predominantemente em séries. Segundo dados do INEP (2005), no Ensino Fundamental, em 2005, tínhamos 64,84% das matrículas em séries, 19,64% das matrículas em ciclos e 15,52% das matrículas em sistemas que mesclavam séries e ciclos. As séries consistem em oferecer para um grande número de pessoas um mesmo ensino, com os mesmos conteúdos e ao mesmo tempo.

De acordo com o ano letivo, nas escolas seriadas, dividem-se os conhecimentos em séries, e algumas séries em disciplinas. A atividade escolar constitui-se na tentativa de repassar conhecimentos seriados aos alunos durante um ano letivo.

As séries se organizam por meio da divisão dos fazeres e da fragmentação dos conhecimentos a serem trabalhados, reprovando os alunos que não atingem o esperado em alguns dos conteúdos de cada série. O anúncio de outra organização possível para o Ensino Fundamental tem como princípio a necessidade de criar um sistema escolar democrático e comprometido com aprendizagens importantes, capazes de instrumentalizar os estudantes a lidarem com problemas socioeconômicos e ambientais que se apresentam atualmente.

A tentativa de rompimento com a escola seriada registra, desde o final da década de 1950, propostas alternativas de organização no Ensino Fundamental, tais como a Reforma do Ensino Primário, no Rio Grande do Sul (1958), a organização em níveis, em Pernambuco (1968), o sistema de avanços progressivos em Santa Catarina (1970-1984), o bloco único no estado de São Paulo (1968-1972), o bloco único no Rio de Janeiro (1979-1984), os ciclos básicos de alfabetização na década de 1980 (estados de São Paulo, Minas Gerais, Paraná e Goiás), os processos de aceleração escolar da década de 1990, entre outros (MAINARDES, 2001; BARRETO; MITRULIS, 2004; MAINARDES, 2007).

Em municípios como São Paulo (1992), Belo Horizonte (1995) e Porto Alegre (1995), propostas de organização escolar por ciclos de formação destacaram-se por unir o agrupamento escolar etário a uma intensa transformação curricular.

Nos ciclos de formação, a turma escolar é organizada com predominância da idade aproximada entre os pares. Essas turmas deixam de ser *séries de conteúdos* e passam a ser consideradas como agrupamentos escolares em que a turma se organiza com base na idade dos alunos. Por consequência, os conteúdos serão trabalhados de acordo com os saberes e não saberes presentes nesse agrupamento.

No caso dos ciclos de formação, esses agrupamentos buscam considerar os contextos de idade ao propor as atividades escolares. Por contexto de idade entende-se a prática de considerar, ao propor o ensino, a forma como os alunos se relacionam no meio, seus interesses, a maneira como elaboram suas hipóteses, lidam com o corpo, suas

interações na família e na escola, suas curiosidades, suas crises no desenvolvimento. Essas características não são iguais em todos os estudantes, mas se transformam em cada um deles com o passar das idades.

Os ciclos de formação reúnem alunos entre 6 e 8 anos no primeiro ciclo (ciclo da infância), entre 9 e 11 anos no segundo ciclo (ciclo da pré-adolescência) e entre 12 e 14 anos no terceiro ciclo (ciclo da adolescência).

Os ciclos, basicamente, propõem a superação dos agrupamentos propostos pela escola seriada, agrupamentos esses que se baseavam no conhecimento anterior adquirido. Nesse sentido, a opção por agrupamentos não seriados gera a necessidade de providências para atender àqueles que são considerados pela escola defasados em suas aprendizagens e se oportunize, a todos, o avanço contínuo com atendimento às suas diferenças.

Os conceitos de ciclos hoje podem ser compreendidos, no mínimo, em três perspectivas diferentes que, tendo em comum o rompimento com a série, propõem agrupamentos:

- como uma extensão do tempo de alfabetização inicial na escola (os ciclos básicos de alfabetização);
- com predominância na idade aproximada (ciclos de formação);
- com certa referência na idade, mas considerando, ao final de um determinado tempo escolar de dois, três ou quatro anos, o conteúdo anterior adquirido (definidos, por alguns autores, como Ciclos de Aprendizagem).

Em comum, as três perspectivas de ciclos apresentam a proposta de rompimento com a possibilidade de reprovação dos alunos ano a ano.

CICLOS, EDUCAÇÃO POPULAR E CURRÍCULO

As contribuições da educação popular para as experiências que possibilitem às escolas a escolha e abordagem de um conhecimento relevante para uma formação crítica incluem métodos de planejamento baseados na participação dos estudantes na definição do conteúdo programático. Acredita-se que a participação popular (da comunidade e dos alunos) na escolha do conteúdo e no planejamento das atividades (bem como na formulação e execução dos processos de avaliação) contribui com a superação da consciência ingênua e a formação da **CONSCIÊNCIA CRÍTICA** (ver FREIRE, 1975).

CONSCIÊNCIA CRÍTICA

Para Freire (1975 e 1983), é a busca pela profundidade na análise dos problemas, a leitura de que a realidade analisada é mutável, pois foi construída historicamente. É a consciência crítica que nos faz revisar intensamente nossas próprias posições, nos faz inquietos, nos compele à busca incessante de autenticidade, nos faz repelir a transferência de responsabilidade e de autoridade e nos provoca a aceitar a delegação das mesmas. Os verbos de construção da consciência crítica são *dialogar e indagar*.

A forma de trabalhar com o conhecimento escolar implica que, na realidade vivida/percebida pelos estudantes, alguns conhecimentos sejam destacados para o trabalho na escola, por meio das diferentes disciplinas.

O destaque desses conhecimentos é realizado no diálogo entre professores, alunos e comunidade na procura de problemas a serem compreendidos de forma crítica. O que se pretende é que o aluno ou aluna consiga avançar de uma determinada forma de ver a sua realidade (chamada realidade percebida) para outra forma (chamada concebida), mais elaborada e crítica (FREIRE, 1975 e 1977).

A possibilidade de *libertação* (desenvolvimento da consciência crítica) de meu aluno é, ao mesmo tempo, a minha possibilidade (enquanto professora) de libertação, libertação fundada em uma nova relação professor e aluno: democrática e participativa, portanto, revolucionária. O comprometimento com a transformação e a luta radical por essa transformação da realidade social, econômica e cultural na qual meu aluno se encontra é, no mesmo momento, a luta pela transformação de minha realidade de vida e de trabalho.

ATIVIDADE



Atende ao Objetivo 2

2. Descreva algumas características da organização curricular de uma escola em ciclos de formação.

COMENTÁRIO

Como a escola em ciclos de formação prioriza a organização etária, o currículo deve atender a determinadas orientações, apresentar-se com certas características diferentes de uma escola que se organiza em séries:

- a comunidade e os estudantes devem participar da definição dos conteúdos que serão estudados;*
- os conteúdos devem possibilitar o desenvolvimento da consciência crítica (tanto dos professores quanto dos alunos);*
- não há uma associação entre ano de escolaridade e conteúdos a serem aprendidos, isto é, em cada ciclo, considerando o que sabem e o que não sabem ainda os alunos, organiza-se o estudo;*
- as disciplinas trabalham de forma mais integrada, tentando contribuir para o entendimento dos problemas que são estudados;*
- consideram-se as características das idades que os alunos possuem na proposição de atividades.*

CONCLUSÃO

Os ciclos, no Brasil, são um conceito construído (ou reconstruído) em cada realidade escolar e em cada rede de ensino, desencadeado por correntes pedagógicas contemporâneas que problematizam a não aprendizagem escolar e, ao mesmo tempo, marcados pelas condições objetivas envolvidas no seu processo de implementação.

As condições objetivas de implementação, muito diferentes em diferentes redes de ensino, incluem:

- a metodologia utilizada para implementação dos ciclos;
- o número de recursos humanos disponibilizados nas escolas para o trabalho com o projeto;
- a formação docente oportunizada;
- o entendimento do projeto demonstrado pelos gestores e sua capacidade de construção política junto aos professores e professoras da rede e à comunidade escolar.

Enquanto alguns gestores preparam a implementação dos ciclos anteriormente ao desencadeamento do processo, como as pesquisas sobre este processo na rede municipal de São Paulo indicam ter acontecido (ver CORTELLA, 1992 e 2002; MAIA; CRUZ; RAMOS, 1995; SOUSA; BARRETTO, 2004), com a recuperação salarial dos professores, a reorientação curricular sob o enfoque da interdisciplinaridade e a recuperação das redes físicas das escolas, em outras redes o processo foi desencadeado no conjunto da rede, ao mesmo tempo, por meio de

uma decisão da Secretaria Municipal de Educação (ver o caso da Escola Plural e seus fundamentos em DALBEN, 2000; GIUSTA, 1999).

Alguns gestores optaram por implementar o Projeto Político-Pedagógico dos ciclos gradativamente, por meio de uma discussão com as comunidades escolares, envolvendo todos os segmentos (famílias, estudantes, docentes e funcionários), como foi o caso de Porto Alegre, capital do Rio Grande do Sul, onde a implementação ocorreu em um processo de disputa do projeto em cada escola (ver AZEVEDO, 1997 e 2000; KRUG, 2001).

No que se refere ao número de recursos humanos disponibilizados para as escolas na implementação dos ciclos, encontra-se igualmente uma diversidade de propostas; em Belo Horizonte, a relação implementada foi de três professores para cada duas turmas. Em Porto Alegre, o redimensionamento de recursos humanos ocorreu com referência ao número de professores existentes, propondo que as horas de oficinas e projetos especiais fossem readequadas por dentro do currículo escolar, e a proposta de ciclos envolveu um professor itinerante a cada três turmas no primeiro ciclo, um itinerante a cada quatro turmas no segundo ciclo e um para cada cinco turmas no terceiro ciclo. No município de São Paulo, a proposta de recursos humanos envolveu a adoção da jornada docente de tempo integral. De outra forma, algumas redes de ensino vieram a implementar os ciclos sem uma implementação de recursos humanos associada às necessidades do novo projeto (ver FETZNER, 2007).

A formação docente, na perspectiva da formação continuada em serviço, tem se mostrado um traço comum dos projetos, embora seja igualmente comum o reconhecimento dos professores de que o conceito de ciclos ainda não compreendido entre os docentes:

(...) a gente fez aqui alguns cursos: cursos modernos, pela televisão, a gente estudou um bocado, depois teve até aquela prova, a gente tinha que tirar mais que oitenta, fui lá, fiz a prova, depois teve outro curso que eles ofereceram pela televisão, que eu fiz também para tentar colocar a gente ao par [sic] para trabalhar com os ciclos, mas eu não sei trabalhar com os ciclos. Quando eu fui trabalhar com os ciclos eu fazia exatamente isso: era uma turma de ciclo e eu trabalhava um conteúdo seriado, como eu trabalhava há [sic] anos. Agora eu tô com a quarta série. Com os ciclos eu trabalhei uns dois ou três anos atrás. Professora Johanna, rede municipal do sudeste do país, depoimento oral, 16-09-2005 (FETZNER, 2007).

A gestão do projeto no conjunto das escolas da rede, considerando a capacidade de entendimento da proposta político-pedagógica dos ciclos pelos gestores, desde os cargos de maior influência política na administração pública responsável por manter os investimentos necessários até os orientadores diretos do desenvolvimento do projeto junto às escolas, é uma característica que parece fazer a diferença na qualidade técnico-pedagógica adotada durante a implementação e na qualidade da disputa com as práticas escolares tradicionais (ver FETZNER, 2007).

No desenvolvimento do processo nas escolas, encontram-se as necessidades quanto ao tempo de trabalho coletivo entre professoras e professores que não atuam mais em séries, mas em coletivos de ciclos, responsáveis pelo ensino contínuo dos conhecimentos trabalhados.

Além do tempo de trabalho coletivo (horários de reunião para planejamento e estudo entre os docentes), as condições materiais envolvidas no projeto ciclos implicam tempos e espaços escolares capazes de atender às necessidades de mediação com cada um dos alunos e alunas da escola, laboratórios de aprendizagem, salas especiais para línguas estrangeiras, artes, espaços para a prática de esportes, materiais didáticos, acesso a informática, livros, revistas, jornais.

Embora todos os recursos físicos, humanos, políticos e culturais componham uma nova realidade escolar, qualificada em sua função educativa, evidentemente o centro da ação educativa, nas perspectivas pedagógicas contemporâneas, continua sendo a mediação, ou seja, a qualidade da comunicação entre dois seres aprendentes que, mediante um desafio dado, trocam saberes e possibilidades, produzindo novas formas de ver, julgar e agir sobre o real.

A escola por ciclos denuncia a transformação do homem em objeto, das crianças em matéria-prima de uma sociedade injusta, da coisificação do ser humano, da educação em mercadoria. Nessa vertente, para além da denúncia, a escola por ciclos afirma o ser humano como valor fundamental, em sua diversidade e pluralidade, a educação enquanto direito e o conhecimento enquanto valor imediato e mediato na construção de um cotidiano mais feliz.

A formação docente, na perspectiva da formação continuada em serviço, tem-se mostrado um traço comum dos projetos, embora seja igualmente comum o reconhecimento dos professores de que o conceito de ciclos ainda não é compreendido entre os docentes.

ATIVIDADE FINAL

Atende aos Objetivos 1 e 2

Complete o quadro com a construção de uma comparação entre a organização escolar em ciclos de formação e a organização escolar em séries.

	Ciclos	Séries
Finalidade da escola		
Enturmação dos alunos		
Conteúdo escolar		
Avaliação		

COMENTÁRIO

No que se refere à finalidade da escola, enquanto as séries organizam-se com base na ideia de ensinar tudo, a todos (como se fossem um) e em um mesmo tempo, os ciclos pretendem contribuir com a transformação social, por meio da transformação da escola em um espaço de vivência/aprendizagem de direitos.

Os ciclos de formação enturam os alunos considerando, como critério para organização das turmas, a idade e não o conteúdo anterior adquirido, como faz a seriação.

O conteúdo escolar não é, nos ciclos, previamente definido (em cada sala ou ciclos); definem-se os conteúdos a serem trabalhados, considerando as necessidades, os conhecimentos e os contextos de idade dos alunos. Nas séries, o conteúdo é definido previamente.

Nos ciclos a reprovação escolar é evitada, porque as turmas são organizadas por idade. Nas séries existe a reprovação escolar porque os alunos que não aprenderam o conteúdo de uma série não poderiam passar para a outra série.

RESUMO

Os ciclos são uma forma de organização escolar que propõe a transformação da sociedade e da escola, buscando oferecer uma educação mais democrática e com a vivência de processos mais participativos na escola: desde a escolha do conteúdo programático até os processos de avaliação escolar.

Não se trata de uma proposta nova, pois várias experiências têm acontecido na tentativa de mudança dos princípios de organização escolar. No Brasil, existem propostas de ciclos de alfabetização, ciclos de formação e ciclos de aprendizagem.

As condições de implementação indicam a necessidade de pensar-se sobre a metodologia a ser adotada, o número de recursos humanos necessário ao projeto, a formação docente a ser oportunizada e o entendimento do projeto pelos gestores.

INFORMAÇÃO SOBRE A PRÓXIMA AULA

Em nossa próxima aula aprofundaremos o planejamento escolar por meio de temas geradores, complexos temáticos e projetos de trabalho.

Organizando o ensino por meio do diálogo: os temas geradores

Meta da aula

Apresentar formas de planejamento escolar que trabalham com a ideia de conhecimentos escolares significativos ao meio social.
(Parte 1)

Esperamos que, após o estudo do conteúdo desta aula, você seja capaz de:

1. reconhecer a relação entre a educação e o processo de compreensão da cultura que ela pode desencadear;
2. destacar aspectos curriculares de um planejamento dialógico.

INTRODUÇÃO

Nesta aula, veremos algumas formas de organização do ensino na escola, buscando nos instrumentalizar quanto ao *como fazer uma prática pedagógica* mais próxima das perspectivas curriculares que se orientam por um ensino ativo, crítico e significativo para os alunos.

Primeiro, retomaremos a relação entre as teorias curriculares críticas e pós-críticas e o planejamento dialógico, estudando o sentido do diálogo no processo da educação, os valores que o exercício do diálogo se propõe a desenvolver e suas finalidades.

Em seguida, analisaremos a natureza da relação pedagógica que se institui nesta proposta de planejamento e, em especial, a importância do diálogo, na escola, tomando como questão quais seriam os conteúdos da educação.

Também realizaremos uma breve incursão sobre a cultura e os desafios educacionais no entendimento da produção da cultura, além de problematizarmos as ideias de que *a cultura é uma coisa só* e, principalmente, de que *toda cultura é boa e beneficia o ser humano*.

Por fim, nossa aula aprofunda o planejamento do ensino por temas geradores. Apresentamos uma forma de trabalho com temas geradores e indicamos alguns equívocos que podem acontecer já no início do processo: no momento de escolher um tema para o trabalho.

AS TEORIAS CURRICULARES E O PLANEJAMENTO DIALÓGICO

Do ponto de vista das teorias curriculares críticas e pós-críticas, podemos dizer que o currículo escolar não é neutro; seus conteúdos e práticas estão permeados de intencionalidades nem sempre reveladas e muitas vezes afirmadas sem que estas sejam sequer reconhecidas (pela escola) como valores (o princípio de levar vantagem, o princípio de desvalorizar o conhecimento daquele que é *mais diferente* que os demais, o princípio de que as pessoas mais empobrecidas são as que têm *dificuldades de aprender*, entre outros).

Uma das formas de tentarmos, nas escolas, desvelar as intencionalidades de nossas ações está na prática de uma educação dialógica, isto é, compartilhada no planejamento, nas ações e nas avaliações com aqueles que usufruem do processo da educação escolar: estudantes, famílias, comunidade e trabalhadores da educação (professores, funcionários, gestores, entre outros).

Podemos chamar de planejamento dialógico aquele que, na escola, se organiza com base no diálogo entre os alunos e os professores.

Em seu livro *Educação e mudança*, Freire (1985), mais uma vez, trabalha com a ideia do diálogo como método de transformação social, uma vez que seria por meio do diálogo que o homem e a mulher se dariam conta de sua natureza (histórica, social, relacional) e se descobririam como seres que não apenas estão *na* realidade, mas que também estão *com* ela:

Todas estas características que o homem trava com e na sua realidade fazem dessas relações algo *consequente*. (...) Criando e recriando, integrando-se nas condições de seu contexto, respondendo aos desafios, auto-objetivando-se, discernindo, o homem vai se lançando no domínio que lhe é exclusivo, o da história e da cultura (p. 63, grifo do autor).

É no refletir sobre sua história e seu cotidiano que, para o autor, torna-se possível substituir uma *captação mágica da realidade* por uma *captação crítica* (FREIRE, 1985).

O exercício da capacidade de reflexão é provocado, na perspectiva de Freire, pelo diálogo, definido por ele como:

(...) uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade (Jaspers). Nutre-se de amor, de humanidade, de esperança, de fé, de confiança. Por isso, somente o diálogo comunica. E quando os dois pólos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé no próximo, se fazem críticos na procura de algo e se produz uma relação de empatia entre ambos. Só ali há comunicação. *O diálogo é, portanto, o caminho indispensável, diz Jaspers, não somente nas questões vitais para nossa ordem política, mas em todos os sentidos da nossa existência. Somente pela v é no homem e em suas possibilidades, pela fé na pessoa que pode chegar à união de todos; pela fé de que somente chego a ser eu mesmo, quando os demais chegam a ser eles mesmos* (1985, p. 68-69, grifos do autor).

As citações destacadas nos permitem inferir que:

- (a) o diálogo é método de transformação da realidade, na medida em que é a forma como homens e mulheres, interrogando-se sobre o mundo e sobre si, podem perceber sua natureza histórica (o tempo no sentido histórico, as mudanças sociais e culturais,

as diferentes formas de produzir a riqueza, as transformações nas definições que temos das coisas, por exemplo);

- (b) o diálogo é método de transformação social porque por meio dele é que construímos os conhecimentos sobre as coisas e, conhecendo-as, podemos transformá-las;
- (c) o diálogo é método de transformação social, também, porque possibilita-nos perceber que a realidade não é dada por um ser superior ou pelo *destino*, mas que ela é construída: existem meios pelos quais conservamos ou mudamos o rumo das coisas.

Do ponto de vista social, o diálogo é igualmente importante, pois implica (segundo Freire) uma relação horizontal (monólogo não é diálogo, dar ordens ou obedecer ordens não são diálogos, nessa perspectiva). É a relação horizontal, o estar junto ao outro, com disponibilidade de trocar saberes, percepções e hipóteses, condição primeira para que o diálogo possa existir. É quando eu permito que o outro *seja* (ele mesmo: sua palavra, suas questões, suas percepções) que eu me autorizo, também, a ser (minhas palavras, minhas questões e minhas percepções).

A relação pedagógica que daí decorre, não é *qualquer* relação. Ela toma-se de características e valores que, por sua vez, também são transformadores, pois o ato de ensinar e aprender torna-se um mesmo ato:

- (a) implica uma relação de completude, de *completar-se* com o outro;
- (b) apresenta-se como uma relação de respeito pelo outro e, como consequência, em afirmação do respeito a si mesmo;
- (c) afirma o ser humano como valor maior, seu direito à vida e a humanizar-se como sentidos da ação docente (FREIRE, 1985).

CULTURA

A cultura pode ser compreendida como um conjunto de costumes predominantes em um determinado grupo ou classe social ou, ainda, tudo o que caracteriza uma sociedade: linguagem, técnicas, artefatos, alimentos, costumes, mitos, padrões estéticos e éticos. Fonte: (CULTURA, 2009).

A relação pedagógica que toma o diálogo como método começa na escolha do conteúdo da educação. Não é um diálogo sobre os conteúdos predefinidos do ensino. É um diálogo que busca a construção de uma compreensão crítica *com* e *na* realidade, por meio de:

- (a) distinguir natureza e **CULTURA**;
- (b) destacar o papel ativo que o ser humano tem na sua realidade e com a sua realidade;
- (c) identificar o sentido da natureza em nossas relações de comunicação;

- (d) perceber a cultura como o acréscimo que fazemos ao mundo, em nossa existência;
- (e) reconhecer, também, na cultura, o resultado de nosso trabalho, de nosso esforço criador e recriador;
- (f) destacar a dimensão humanista da cultura;
- (g) compreender a cultura como, também, aquisição da experiência humana (FREIRE, 1985).



Veja diferentes percepções de cultura no YouTube:
<http://www.youtube.com/watch?v=Fyq9O6kRo5w>

ATIVIDADE



Atende ao Objetivo 1

1. Leia os textos a seguir e identifique a cultura presente em cada um deles:

Texto 1 – As estatísticas

Nas ilhas britânicas, de cada quatro empregos, um é temporário. Em numerosos casos, é tão temporário que não se entende por que é chamado de emprego. Para *massagear os números*, como dizem os ingleses, as autoridades, entre 1979 e 1997, mudaram os critérios estatísticos em trinta e duas ocasiões, até chegar à fórmula perfeita que é aplicada na atualidade: não está desempregado quem trabalha mais de uma hora por semana. Modéstia à parte, no Uruguai os índices do desemprego são calculados assim desde que tenho memória (GALEANO, 1999, p. 177).

Texto 2 – Vantagens

Em fins de 1997, Leonardo Moledo publicou um artigo em defesa dos baixos salários no ensino argentino. Esse professor universitário revelou que as magras compensações aumentam a cultura geral, favorecem a diversidade e a circulação de conhecimentos e evitam as deformações da fria especialização. Graças ao seu salário de fome, um catedrático que, pela manhã, ensina cirurgia do cérebro pode enriquecer sua cultura e a cultura alheia fazendo fotocópias à tarde e, à noite, exibindo suas habilidades como trapezista de circo. Um especialista em literatura germânica tem a estupenda oportunidade de atender também um forno de pizza e à noite pode desempenhar a função de lanterninha no Teatro Colón. O titular de Direito Penal pode dar-se ao luxo de manejar um caminhão de entregas de segunda a sexta e, nos fins de semana, dedicar-se aos cuidados de uma praça, e o adjunto

de biologia molecular está em ótimas condições para aproveitar sua formação fazendo bicos em chapeação e pintura de automóveis (GALEANO, 1999, p. 185).

Texto 3 – A cultura do terror 4

Foi num colégio de padres, em Sevilha. Um menino de nove ou dez anos estava confessando seus pecados pela primeira vez. O menino confessou que tinha roubado caramelos, ou que tinha mentido para a mãe, ou que tinha copiado do colega de classe, ou talvez tenha confessado que tinha se masturbado pensando na prima. Então, na escuridão do confessionário emergiu a mão do padre, que brandia uma cruz de bronze. O padre obrigou o menino a beijar Jesus crucificado, e enquanto batia com a cruz em sua boca dizia:

– *Você o matou, você o matou...*

Júlio Vélez era aquele menino andaluz ajoelhado. Passaram-se muitos anos. Ele nunca pôde arrancar isso da memória (GALEANO, 1991, p. 143).

Texto 1 – Identifique o conceito de cultura presente neste texto.

Texto 2 – Identifique o conceito de cultura presente neste texto.

Texto 3 – Identifique o conceito de cultura presente neste texto.

RESPOSTA COMENTADA

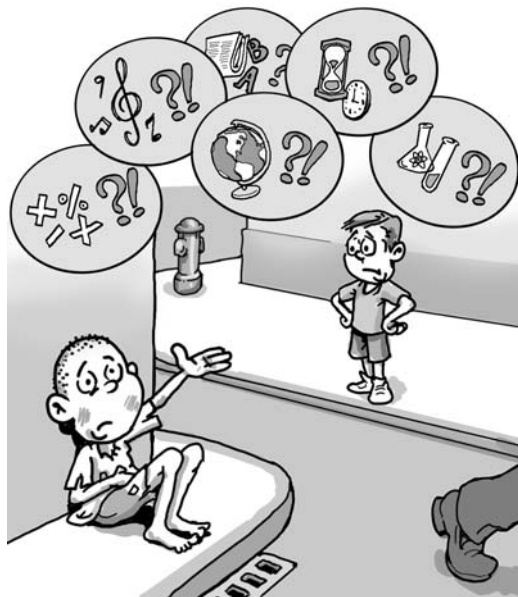
No primeiro texto "as estatísticas", podemos falar na cultura sob o ponto de vista da cultura do desemprego e, ainda, a cultura da omissão, da maquiagem dos fatos, tão comum à mídia e aos setores que tentam, por diferentes estratégias do discurso econômico, ocultar o desesperante processo de exclusão social a que estamos submetidos. Trata-se de uma cultura que apresenta o desemprego como algo passageiro (e não o emprego em si como algo instável e passageiro,

como denuncia o texto de Galeano). O mesmo texto nos possibilita perceber a cultura, tão assimilada entre nós, de construirmos discursos que ocultam a fonte do problema, que, por meio de subterfúgios, ignoram a raiz (a radicalidade) das situações de exclusão em que vivemos. Poderíamos defini-la como a cultura do discurso que oculta a realidade.

O segundo texto, “Vantagens”, apresenta a ironia realizada por um professor universitário na Argentina, sobre quais seriam os ganhos em conhecimento provocados pelos baixos salários no magistério. A conotação de cultura expressa no texto aponta o caráter da cultura como conhecimento de um determinado fazer (correspondente a determinadas profissões), cultura como saberes da prática.

O terceiro texto, “a cultura do terror 4”, chama nossa atenção para a cultura desenvolvida por certas práticas religiosas que se sustentam na ideia de pecado e castigo. Cultura, neste texto, toma o sentido de crença, práticas realizadas porque se acredita em determinados pressupostos. É a cultura religiosa que está em foco.

AS DISCIPLINAS ESCOLARES E O PLANEJAMENTO DO ENSINO POR TEMAS GERADORES



As Artes, a Educação Física, as Matemáticas, a Língua Portuguesa e suas variações linguísticas, as Ciências, as Histórias, as Geografias, tornam-se, nessa perspectiva dialógica, instrumentos de potencialização do diálogo, de enriquecimento das perguntas que nos faremos sobre o mundo, a história, a cultura e sobre nós mesmos.

HEGEMÔNICO

Predominante, mais comum de se ver na realidade.

Desde o início de nosso curso, trabalhamos com a ideia de que a perspectiva tradicional do currículo não é a única existente e que nossas práticas mais comuns e ainda **HEGEMÔNICAS**, de tomar os conteúdos do ensino como uma listagem de conteúdos a serem *despejados* pelos professores aos alunos são condição a ser superada, para a viabilização de um bom ensino (porque mais significativo e relevante para os alunos e para a sociedade).

Agora veremos uma forma de organização do ensino que, partindo da ideia de planejamento dialógico, é adotada em algumas experiências escolares que tentam romper com as perspectivas tradicionais de ensino.

Esse tipo de planejamento pode ser adotado em qualquer sala de aula, de qualquer disciplina escolar, em qualquer tempo. Trata-se de uma possibilidade de organização dos estudos dos conteúdos escolares que parte de um problema (uma questão social relevante para o grupo da escola).

Seus passos básicos seriam:

1. Escolher, com os alunos ou com a comunidade escolar, um problema a ser estudado, que:
 - a. apresente relevância social;
 - b. seja importante para a compreensão de questões locais e globais;
 - c. seja gerador de ação (o seu estudo possibilite aos alunos fazer algo a respeito, o que não significa, necessariamente, resolver o problema, mas tomar algumas atitudes ou desenvolver algumas práticas que possam colaborar para o entendimento e a superação do problema);
 - d. provoque uma vida melhor para os envolvidos;
 - e. necessite do estudo de várias disciplinas escolares para sua compreensão.
2. Buscar, como início das atividades de estudo do problema, o entendimento que os alunos e a comunidade já têm do tema, como ele se apresenta nos grupos sociais que participam da escola, quais são os saberes e os limites de compreensão nos saberes existentes. Quais seriam as *questões geradoras* (perguntas da turma sobre o problema) que orientariam o estudo.

3. Aprofundar os entendimentos já existentes, confrontar com outros entendimentos, problematizar possíveis *percepções mágicas* do problema, analisar de forma crítica diferentes percepções do problema, recorrer às Artes, às Matemáticas, às Ciências e a todas as disciplinas escolares disponíveis para ampliação do entendimento do problema.
4. Diante dos estudos realizados, propor ações de intervenção na realidade existente.

ATIVIDADE



Atende ao Objetivo 2

2. Observe os jornais de sua região hoje, assista aos jornais televisivos e proponha um tema de relevância social que poderia ser estudado na escola, considerando-se crianças entre 9 e 11 anos.

COMENTÁRIO

Algumas questões que estão apresentadas na mídia impressa hoje (novembro de 2009) referem-se ao consumo de crack entre crianças e moradores de rua; à proposta dos vereadores do Rio de Janeiro de permitir a construção em terrenos alagadiços entre o Recreio e Vargem Grande, buscando o desenvolvimento do mercado de imóveis para as Olimpíadas de 2016; à falta de socorro de policiais ao um homem assaltado e baleado no centro da cidade e à convivência pacífica entre a polícia e os assaltantes de rua; ao debate sobre a facilitação da adoção no país; a um governador de um estado brasileiro que (em brincadeira) disse que passeata gay daria câncer de mama no homem.

Cada um desses tópicos poderia ser tomado como uma possibilidade de planejamento de um tema gerador: um estudo sobre o comércio, a utilização e o combate às drogas ilegais; a subordinação da preservação ambiental aos interesses econômicos: causas e consequências desses problemas em nível local e mundial; a polícia: carreira, princípios de ação, diferentes propostas de funcionamento no mundo, relação segurança e direitos humanos; diversidade sexual, homofobia, preconceito.

Todos os esses temas podem potencializar o estudo das disciplinas escolares e colocar os estudos na escola a serviço da compreensão de fatos relevantes no meio social em que vivemos e não como exercícios com um fim em si mesmos.

CONCLUSÃO

Planejar o ensino em diálogo com os alunos e a comunidade escolar exige, do docente, uma abertura para investigar, aprender, refletir sobre temas ainda não convencionais às escolas. Implica perceber o ato de ensino como concomitante ao ato de aprender, em que as formas de ver a vida e os problemas passam a ser *dialogadas*, e em que as disciplinas escolares ganham sentido na compreensão/solução dos problemas estudados.

Para o exercício do diálogo, e das formas de planejamento que dele decorrem (onde o tema gerador é uma destas formas de planejamento), é imprescindível compreender a natureza social e cultural do ser humano. O quanto somos produzidos pela cultura e, ao mesmo tempo, a produzimos e, também, a reproduzimos.

A potencialidade transformadora do diálogo (e do planejamento dialógico, por consequência) está nas interrogações que nele se constroem, nos conhecimentos que com ele (diálogo) construímos e nas possibilidades que se abrem quando percebemos que contribuímos tanto com a inércia das ações como com a ação consciente, para a conservação ou para a mudança da sociedade.

ATIVIDADE FINAL

Atende ao Objetivo 2

A seguir, apresentamos alguns problemas que podem afligir uma escola. Dentre os problemas apresentados, identifique três que não atendem aos requisitos indicados em nossa aula, necessários para que pudessem se tornar temas geradores. Justifique sua resposta.

1. Os alunos escrevem mal.
2. Existem muitas pessoas que vivem nas ruas.

3. Os alunos não se respeitam na escola.
4. O riacho que atravessa a cidade será “coberto” para alargar as ruas.
5. Alguns adultos têm o que comer, outros não.
6. Uma professora apanhou na escola, de um aluno.

RESPOSTA COMENTADA

Os problemas 1 (“Os alunos escrevem mal”), 3 (“Os alunos não se respeitam”) e 6 (“Uma professora apanhou na escola, de um aluno”), embora sejam problemas escolares relevantes, e a escola deva responder a eles com ações especificamente dirigidas, não seriam questões consideradas temas geradores.

Já os problemas 2 (“Existem muitas pessoas que vivem nas ruas”), 4 (“O riacho que atravessa a cidade será ‘coberto’ para alargar a rua”) e 5 (“Alguns adultos têm o que comer, outros não”) são considerados potenciais temas gerados pois:

- apresentam relevância social (atingem a comunidade toda);
- são importantes para a compreensão de questões locais e globais (as pessoas abandonadas, sem recursos para sustento próprio, por exemplo, são uma realidade no mundo todo, e isso precisa ser pensado, refletido e compreendido por meio de muitos estudos possíveis de se fazer na escola).

Igualmente, esses três problemas são geradores de ação, e o estudo desses problemas possibilita aos alunos fazer algo a respeito, o que não significa, necessariamente, resolver o problema, mas estudar sobre as pessoas abandonadas, a degradação ambiental ou a falta de distribuição da alimentação no mundo; pode gerar atividades de conscientização da comunidade, a promoção de debates públicos sobre os problemas e, especialmente, mudar a percepção que os alunos e a comunidade têm desses problemas.

Por fim, o estudo desses temas pode provocar uma vida melhor para os envolvidos: uma relação de preocupação, cuidado e respeito para com as pessoas abandonadas; um movimento de conscientização sobre os problemas envolvidos na cobertura do riacho ou o desenvolvimento de propostas de produção e distribuição de alimentos com baixo custo. No aprofundamento desses temas, há espaço para o trabalho com as disciplinas escolares, que poderiam ser estudadas de forma mais significativa do que tradicionalmente fazemos na escola.

RESUMO

A superação das práticas curriculares tradicionais, para acontecer, precisa que sejam desvelados os processos pelos quais certos valores (que conservam a desigualdade social) são mantidos na escola. Uma das formas de desvelar os processos de exclusão, e abrir a possibilidade de uma educação mais crítica e participativa, é por meio da educação dialógica.

A educação dialógica é aquela que compartilha o trabalho de planejar, executar e avaliar entre professores, alunos e comunidade e toma, como conteúdo da educação, problemas locais e globais enfrentados pela humanidade.

A cultura é, assim, um dos principais aspectos do estudo, em uma perspectiva dialógica: tanto refere-se à cultura aprendida como forma de pensar sobre os problemas quanto a saberes da prática de um trabalho, ou, ainda, a dogmas e orientações seguidas em um determinado grupo social.

Os temas geradores colaboram tanto para o entendimento crítico da realidade quanto para dotar de significado as disciplinas escolares junto aos alunos que, ao estudarem determinadas questões, necessitem recorrer às Matemáticas, às Artes, às Ciências e outras para uma melhor percepção do problema estudado, em suas diferentes dimensões.

INFORMAÇÃO SOBRE A PRÓXIMA AULA

Em nossa próxima aula, que manterá o mesmo foco – a organização do ensino por meio do diálogo –, estudaremos mais duas formas de planejamento escolar dialógico: o complexo temático e os projetos de trabalho.

LEITURA RECOMENDADA

FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 6ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

Organizando o ensino por meio do diálogo: os complexos temáticos

AULA

12

Meta da aula

Apresentar formas de planejamento escolar que trabalham com a ideia de conhecimentos escolares significativos ao meio social.
(Parte 2)

objetivos

Esperamos que, após o estudo do conteúdo desta aula, você seja capaz de:

1. destacar características de um planejamento escolar por meio do complexo temático;
2. exercitar alguns momentos do planejamento escolar por meio do complexo temático.

INTRODUÇÃO

Nesta aula, continuaremos o estudo iniciado na aula anterior sobre formas de organização do ensino na escola. Desta vez, vamos aprofundar como se organiza o ensino por meio dos complexos temáticos.

O complexo temático é uma forma de planejamento do ensino que tem origem nas contribuições de Pistrak, encontradas em seu livro *Fundamentos da escola do trabalho* (temos a edição de 1981, mas o livro foi escrito na época da Revolução Russa) e, também, nas contribuições do tema gerador de Paulo Freire.

A influência marxista dessa forma de organização do ensino lhe é atribuída porque seus fundamentos político-pedagógicos buscam dar conta de transformar os programas educacionais em programas críticos, na medida em que possibilitem aos professores tomar como conteúdo dos estudos a compreensão (crítica) das relações sociais e de produção e, portanto, instrumentalizem a população para a revolução social (entendida como a formação de uma sociedade justa e igualitária).

Para isso, o complexo temático propõe que os fenômenos sejam estudados:

Como processos em movimento e mudança, com sua história caracterizada por mudanças qualitativas e quantitativas, o trabalho humano e o uso de instrumentos como meios pelos quais o homem transforma a natureza e, ao fazê-lo, transforma a si próprio (KRUG, 2001, p. 57).

Se retomarmos a aula anterior, poderemos perceber que tanto o tema gerador quanto o complexo temático possibilitam tomar os conhecimentos escolares como históricos (e não como verdades absolutas), em movimento de mudança (acentuando o caráter de transitoriedade da ciência) e dirigidos a perceber o trabalho humano como transformador não só da sociedade mas também do próprio ser humano.

**Marxista**

A perspectiva marxista pode ser considerada um método de análise, uma teoria social, uma filosofia da práxis e, também, um guia para a ação revolucionária (MANCUSO, 2002). Em sua essência, a perspectiva marxista percebe a revolução socialista como um processo de desenvolvimento de práticas autolibertadoras capazes de superar a organização capitalista da sociedade. Do ponto de vista pedagógico que discutimos nesta aula, a perspectiva marxista busca promover a emancipação humana, na organização do ensino por complexos temáticos, tomando como essenciais (e não secundários, como muitas vezes as escolas os consideram, quando tomam o treinamento da leitura, da escrita e dos cálculos matemáticos como único foco do trabalho escolar) o desenvolvimento de capacidades intelectuais como compreender, refletir, conceber de forma diferente o mundo, e o domínio de conhecimentos relacionados à compreensão política, econômica e cultural do mundo.

No desenvolvimento desta aula, veremos como construir um planejamento escolar por complexo temático: suas orientações curriculares e etapas de construção.

O COMPLEXO TEMÁTICO: UMA FORMA DE PLANEJAMENTO DIALÓGICO

Em nossa aula anterior, definimos:

- A educação dialógica como aquela que é compartilhada no planejamento, nas ações e nas avaliações com aqueles que usufruem do processo da educação escolar: estudantes, famílias, comunidade e trabalhadores da educação (professores, funcionários, gestores, entre outros).
- O planejamento dialógico como aquele que, na escola, se organiza com base no diálogo entre os alunos e os professores.

Por sua vez, o planejamento do ensino por meio do complexo temático tem finalidades semelhantes ao planejamento por complexos, apresentados no livro de Pistrak (1981): “preocupação com a autonomia dos alunos, a auto-organização, o mundo do trabalho, a vivência do trabalho, a consciência e a socialização” (KRUG, 1981, p. 57).

Do tema gerador, o complexo temático incorpora a preocupação com a escolha do tema do complexo (problema principal, foco); a significância do mesmo para o grupo/comunidade de trabalho; a abordagem crítica desses temas e a capacidade dos mesmos de problematizarem a forma de pensar a realidade trazida pelos alunos (KRUG, 1981).

O complexo temático pode ser definido como uma forma dialógica de planejamento escolar, que busca dotar os conhecimentos a serem trabalhados na escola de um sentido para os alunos e para a sua comunidade, e que articula as diferentes disciplinas escolares no estudo de problemas sociais relevantes. Durante um período de nove anos, o complexo temático foi a forma de planejamento escolar adotada na maioria das escolas municipais de Porto Alegre (1996-2004). Também em escolas de outras redes de ensino, essa forma de planejamento escolar é adotada.

Diferente do tema gerador, o complexo temático constitui um planejamento de médio ou longo prazo (seis meses ou um ano), que pode envolver, em um mesmo trabalho, todas as turmas de uma escola.

Para que possa envolver todas as turmas de uma escola, o complexo temático apresenta uma metodologia de construção do planejamento que prevê, após uma proposta inicial a ser desenvolvida com todas as turmas, o desdobramento do planejamento adequando-o às diferentes faixas etárias.

Os objetivos do planejamento por meio de complexos temáticos são:

- superar o ensino descontextualizado dos conteúdos escolares;
- relacionar o sujeito à sua realidade contextual;
- trabalhar com a percepção e a compreensão dessa realidade;
- estabelecer relações entre fazer e pensar, agir e refletir, teoria e prática;
- compreender a realidade enquanto uma totalidade (em sua dimensão ampla);
- provocar o olhar particular de cada área do conhecimento sobre um problema a ser estudado;
- explicitar as relações entre os conhecimentos que serão trabalhados em diferentes áreas do conhecimento;
- articular as quatro fontes do currículo: socioantropológica, socio-psicopedagógica, epistemológica e filosófica, a serem apresentadas a seguir (KRUG, 2001; CICLOS, 1996; ROCHA, 1999).

ATIVIDADE



Atende ao Objetivo 1

1. Escolha dois objetivos da organização do ensino por meio do complexo temático e comente-os considerando os desafios curriculares estudados em nosso curso.

COMENTÁRIO

Um dos principais problemas curriculares que estudamos, ao longo de nossas aulas, é a prática de ensino de uma forma descolada das necessidades, dos interesses e, ainda, das condições de aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, superar o ensino descontextualizado dos conteúdos escolares é, ainda, um grande desafio. Esse objetivo implica oferecer o estudo de conhecimentos, o desenvolvimento de habilidades e a prática de fazeres necessários à realidade em que se vive, a compreensão crítica dessa realidade, de forma incorporada aos usos que os conhecimentos têm na realidade em que vivemos (aprender a escrever, por exemplo, utilizando a escrita para as coisas de que precisamos na vida cotidiana: saber o ônibus certo a pegar, expressar sentimentos em um poema, tomar conhecimento de uma literatura interessante, registrar necessidades de compras ou atividades na agenda, para nossa organização pessoal).

Relacionar o sujeito à sua realidade contextual é outro objetivo da organização do ensino por meio de complexos temáticos. Muitas vezes, a escola trabalha com o conhecimento como se ele não tivesse ligação entre o ser humano e a sua realidade. Como se o conhecimento da Matemática, por exemplo, não tivesse serventia para fazer uma receita de bolo, para compreender a pobreza produzida na sociedade ou mesmo para organizar razoavelmente um espaço público coletivo (como a própria escola, seu orçamento etc.). Nesse sentido, relacionar o sujeito à sua realidade contextual significa trabalhar questões ligadas às necessidades da vida.

Trabalhar com a percepção e a compreensão da realidade trata de uma questão muito discutida em relação ao currículo, pois prevê

que os conteúdos escolares (assim como a organização dos tempos, dos espaços e da escola em seu conjunto) devem colaborar para que os alunos compreendam mais profundamente as questões que vivem.

Estabelecer relações entre fazer e pensar, agir e refletir, teoria e prática se refere à necessidade do trabalho escolar integrado entre aprender e fazer: não apenas aulas expositivas ou teóricas, mas aulas práticas (que envolvam, por exemplo, a organização de uma horta, o cozimento de alimentos, a organização de roteiros turísticos pela cidade, a escrita de um livro coletivo).

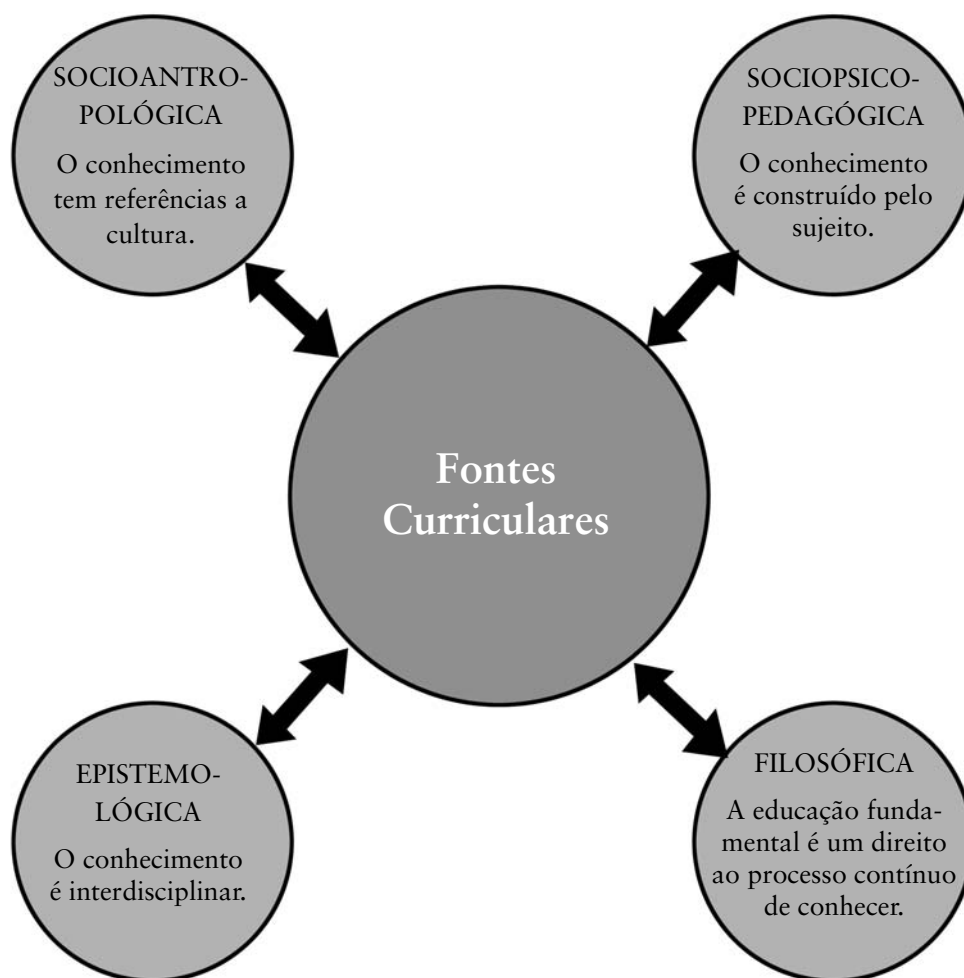
Estudar sobre como os problemas que vivemos cotidianamente não são restritos a nossa realidade somente, mas são interligados ao cotidiano e às decisões políticas e econômicas, muitas vezes tomadas distante de nós e que afetam a população mundial, colabora com o objetivo de compreender a realidade enquanto totalidade (em sua dimensão ampla).

Provocar o olhar particular de cada área do conhecimento sobre um problema a ser estudado diz respeito ao movimento interdisciplinar a ser efetivado no estudo de temas relevantes. O diálogo entre a Matemática e a História, ou entre as mais diversas disciplinas entre si, é outro objetivo a ser buscado.

Explicitar as relações entre os conhecimentos que serão trabalhados em diferentes áreas do conhecimento, por sua vez, também colabora com o entendimento integrado do mundo (compreender que a Geografia Humana influi nos aspectos linguísticos estudados, ou que a definição de arte depende do poder de determinadas sociedades e de valores que variam no tempo histórico, por exemplo) e da realidade local (o que a sua comunidade produz como arte e as origens dessa produção, por exemplo).

AS ORIENTAÇÕES CURRICULARES NO COMPLEXO TEMÁTICO

O complexo temático articula quatro fontes curriculares (orientações curriculares oriundas de diferentes campos do saber): socioantropológica, epistemológica, sociopsicopedagógica e filosófica. Assim, sugere-se o estudo dessas quatro fontes antes e durante a construção do complexo, sendo que, a cada etapa, torna-se necessário o aprofundamento em cada fonte(s) correspondente(s) ao momento de organização do ensino que está sendo desenvolvido.



FONTE SOCIOANTROPOLÓGICA

Implica a compreensão:

- dos significados socioculturais de cada prática no conjunto das condições de existência em que ocorrem;
- dos sistemas simbólicos que constituem a visão de mundo da comunidade.

FONTE SOCIOPSICOPEDAGÓGICA

Resulta:

- no estudo das relações entre aprendizagem e desenvolvimento;

- na compreensão do desenvolvimento intelectual na e com a relação com o mundo;
- no espaço escolar organizado de forma cooperativa e coletiva.

FONTE EPISTEMOLÓGICA

Por sua orientação interdisciplinar, propõe a reorganização do conteúdo e do trabalho escolar de forma a favorecer a autonomia dos estudantes na compreensão da realidade.

Esta fonte curricular também propõe o trabalho orientado para a compreensão e transformação da realidade vivida.

FONTE FILOSÓFICA

Propõe um movimento pedagógico flexível, voltado para a aprendizagem de todas as crianças e os adolescentes na escola.

Do ponto de vista filosófico, o complexo temático considera como princípio a capacidade, inerente a todo ser humano, de aprender e a necessidade de organizar-se o ensino com esse pressuposto.



Você pode ler mais sobre as fontes curriculares nos livros:
AZEVEDO, José Clóvis de. *Escola cidadão: desafios, diálogos e travessias*. Petrópolis: Vozes, 2000. No capítulo sobre "Ciclos de formação" (p. 125-130).
KRUG, Andréa. *Ciclos de formação: uma proposta transformadora*. Porto Alegre: Mediação, 2001. No capítulo *O que é a organização do ensino em "Complexos Temáticos?"* (p. 55-64).

ATIVIDADE



Atende ao Objetivo 1

2. Responda à questão:

Por que o complexo temático é uma forma de planejamento dialógico?

RESPOSTA COMENTADA

O complexo temático é uma forma de planejamento dialógico porque propõe que o planejamento do ensino na escola seja realizado com a participação dos alunos.

A participação dos alunos se daria desde a escolha do conteúdo a ser estudado, tentando identificar questões de relevância social, até a definição do que ser aprofundado, por meio do levantamento de saberes e não saberes da turma.

O diálogo a que se refere o complexo temático está tanto na participação dos alunos na organização do ensino quanto no diálogo entre as disciplinas (interdisciplinaridade) que busca colaborar na compreensão dos fenômenos a serem estudados.

AS ETAPAS DE CONSTRUÇÃO DO COMPLEXO TEMÁTICO

Uma forma de trabalhar com o complexo temático seria começar o trabalho realizando (anualmente, por exemplo) uma pesquisa socio-antropológica na comunidade escolar buscando levantar suas preocupações e leituras de mundo. Com as informações obtidas nessa pesquisa, se daria início ao *decálogo* do complexo temático, ou seja, aos dez passos de construção das ações que organizariam o trabalho escolar e reorientariam interdisciplinarmente o conteúdo do ensino-aprendizagem. Na descrição desse decálogo, vamos tomar como possibilidade uma escola organizada em ciclos de formação (onde os alunos são reunidos, entre 6 a 8 anos no primeiro ciclo, 9 a 11 anos no segundo ciclo e 12 a 14 anos no terceiro ciclo).

1ª Etapa – Estudo e discussão entre grupos de professoras e professores da escola

Resgate do cotidiano da comunidade para qual a escola trabalha: observações feitas durante as entrevistas da pesquisa socio-antropológica, relatos das visitas, discussão sobre as constatações da pesquisa. Levantamento de falas significativas (frequentes,

coletivas, explicativas e contraditórias com a realidade vivida) e fenômenos significativos à comunidade, dimensionando e inter-relacionando aspectos desses fenômenos.

2ª Etapa – Plenária com todos os professores

Delimitação das ideias mais significativas surgidas. Discussão dos conceitos complementares dos fenômenos escolhidos (violência policial; saúde pública ou desemprego são algumas possibilidades, por exemplo).

Definição do foco do complexo a ser trabalhado no período (semestre ou ano).

Reorganização das ideias em torno do foco escolhido (ideias/problemas que complementam o foco).

3ª Etapa – Grupos por área

Em cada área do conhecimento (Expressão, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Sociohistóricas), buscam-se os conhecimentos da área que podem relacionar-se ao estudo do foco do complexo; discussão sobre esses conhecimentos e contribuição dos mesmos na compreensão do foco. Formula-se um princípio para cada área de conhecimento que expresse as relações percebidas. Socialização dos princípios de todas as áreas.



Princípio

Ideia generalizadora (não é objetivo) que contém concepções filosóficas, políticas e pedagógicas para o ensino-aprendizagem no complexo que se está a construir.

Ele terá que ser passível de prática e de indicadores de vivência. Discutem-se as ações que o realizam e as que não o realizam, além de como as diversas áreas podem vivenciar o princípio.

O princípio é claro ao expressar as relações entre os conceitos importantes para a área e o fenômeno escolhido.

Nessa etapa, além do princípio, os grupos já podem apontar conceitos importantes que apareceram ao escrever o princípio (CICLOS, 1996).

4ª Etapa – Grupos por área

Plano de trabalho das áreas: considerando o foco do complexo, o princípio da área, os conceitos mais relevantes e as características das crianças no(s) ciclo(s), pensa-se um plano de ação para a área em relação ao fenômeno: – princípio, conceitos importantes, estratégias para a vivência dos princípios. Esse trabalho corresponde ao plano metodológico de ação da área.

Ao pensar o plano metodológico de ação da área são apontadas ações que fazem o movimento entre a vivência dos estudantes e suas leituras de mundo e os temas/assuntos a serem trabalhados, conhecimentos sistematizados que serão propostos, atividades de aprendizagem possíveis.

5ª Etapa – Plenária com todos os professores

Compatibilização no coletivo do ciclo: discussão dos princípios, **CAMPO CONCEITUAL** e planos de ação das áreas, explicações, questionamentos, negociações e replanejamento do trabalho. A negociação entre as áreas explicita: concepções de mundo, de conhecimento, posturas políticas dos educadores e conhecimentos que cada área é capaz de buscar, produzir, recriar e/ou rechaçar.

São traçadas linhas de ação coletivas entre as áreas.

Aprovação do *plano coletivo e geral de trabalho*.

6ª Etapa – Grupos por ciclo

Cada ciclo seleciona o conjunto de conhecimentos, temas, possibilidades de desenvolvimento, aprendizagens que serão buscadas pelos educadores daquele ciclo.

Desdobram-se os planejamentos propostos pelas áreas entre os ciclos, repetindo o movimento de pensar as ações por meio do estudo de realidade e dos conhecimentos sistematizados que serão buscados, bem como forma de aplicação desses conhecimentos.

7ª Etapa – Plenária com todos os professores

Discussão para compatibilizações e novas negociações para aprovação dos planos de trabalho de cada ciclo.

CAMPO CONCEITUAL

Conjunto de conceitos que se dispõe à maneira de uma “teia-trama” intencional na qual se integrarão ideias que organizem as aprendizagens escolares. Os conceitos são, antes de tudo, respostas a problemas colocados pelo complexo temático, e seus princípios são oriundos de situações-problemas concretas, apoiados em um “já existente conceitual” que os educandos trazem para o contexto da aprendizagem escolar e que são ali problematizados (CICLOS, 1996).

8ª Etapa - Planejamento cotidiano

Definem-se coletivamente as linhas de ação para a intervenção pedagógica, na vivência dos princípios e dos planos de trabalho anteriores; planejam-se as aulas para cada quinzena ou mês.

Essa ação deve ser: interdisciplinar, coletiva, contextualizada, e permitir o aprofundamento teórico e metodológico e a investigação sobre os processos de construção de conhecimento.

Repete-se, no planejamento cotidiano, o movimento de ação, reflexão e ação construído no planejamento geral, isto é, por meio dos temas/ assuntos a serem trabalhados, novos estudos de realidade são organizados, conhecimentos sistematizados são buscados nos planos anteriores e ações sobre a realidade vivida são propostas (atividades de síntese).

9ª Etapa - Pela coordenação dos trabalhos na escola

Busca e organização de parcerias no processo – quando necessário, convênios, protocolos de intenções, cooperações, intercâmbios, cursos de formação de educadores, entre outros.

10ª Etapa - Na vivência do complexo temático

Problematização da realidade: a vivência do complexo leva à percepção de novos fenômenos para a construção de novos complexos.

As situações significativas vividas levam à busca de novas significações, o movimento dialético de organização do complexo marca esse processo como transformador e libertador (KRUG, 2001; CICLOS, 1996).



Leia na *internet* sobre escolas que trabalham com complexos temáticos: "Planejamento e Organização do Ensino por Complexo Temático – SEJA": <http://ivanamolina2006.blogspot.com/2008/05/planejamento-e-organizacao-do-ensino-por.html>
Acesso em: 30 outubro 2009.



Na aprendizagem por conceitos

- existe esforço deliberado para relacionar os novos conhecimentos com conhecimentos já existentes na estrutura cognitiva;
- orientação para aprendizagens relacionadas com experiências, fatos ou objetos;
- envolvimento afetivo (com significado) para relacionar os novos conhecimentos com aprendizagens anteriores.

CONCLUSÃO

Dominarmos as discussões que estão implicadas no currículo escolar é muito importante para que possamos alcançar a autonomia docente: saber que existe sempre uma diferença entre o que a escola assume como seu currículo e aquilo que efetivamente ela oportuniza como currículo escolar; saber que o currículo atinge a formação humana de uma forma mais ampla, não só pelos conteúdos que trabalha, mas também pelos valores que prioriza e oportuniza a vivência na escola, assim como o discurso que utiliza e a forma como os espaços e tempos são organizados também são questões cruciais.

Todavia, se desejarmos nos engajar em uma proposta curricular relativamente diferente das práticas tradicionais, precisamos conhecer formas de organizar o trabalho na escola que nos possibilite aprender mais (tanto docentes quanto alunos), aprofundar questões relevantes e com sentido para a melhoria da vida das pessoas em geral. Por isso, dominar algumas orientações sobre o tema gerador (aula anterior) e sobre o complexo temático é importante.

O complexo temático aponta, em sua proposta de construção (decálogo), formas de planejamento que podem articular todas as turmas de uma escola para o desenvolvimento (estudo) de um tema relevante, com a participação interdisciplinar (e ao mesmo tempo ordenada) das áreas de conhecimento e com a consideração das características dos alunos envolvidos na proposta. Trata-se de mais uma forma de planejamento considerada dialógica, isto é, que tem como compromisso a participação dos alunos na organização do conhecimento a ser trabalhado na escola.

ATIVIDADE FINAL

Atende ao Objetivo 2

Escolha um tema de relevância social em sua região e, depois, diga como você poderia explorá-lo seguindo as orientações curriculares destacadas a seguir:

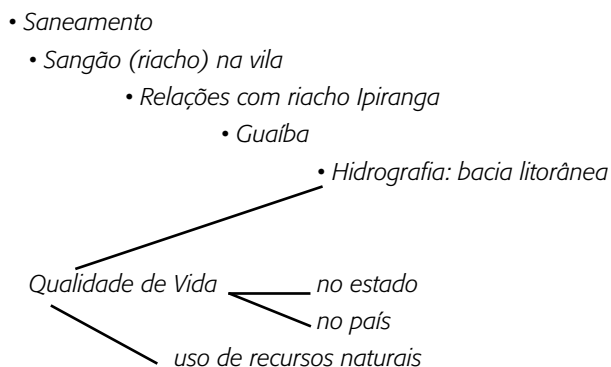
Socioantropológica:

Sociopsicopedagógica:

Epistemológica:

RESPOSTAS COMENTADAS

O foco do complexo temático poderia ser inspirado em um problema ligado ao ambiente, por exemplo, a falta de saneamento básico em uma região de casas próximas à escola. A discussão dessa temática poderia levar ao tema da Qualidade de Vida (este é um exemplo real, de uma escola municipal da rede pública de Porto Alegre, em 1997). Neste exemplo, Qualidade de Vida seria o foco do complexo temático. Por si só, este tema poderia ter como desdobramentos:



- *Socioantropológica: a preocupação com esta orientação curricular poderia inspirar a proposição do estudo das relações que a comunidade teve e tem com o sangão: tipo de água que é consumida, visão de qualidade de vida para aqueles que ali vivem.*

- *Sociopsicopedagógica: a proposição de atividades apropriadas ao ciclo de formação em que as crianças se encontram, crianças, pré-adolescentes ou adolescentes, poderia prever que, para o primeiro ciclo, o grupo construísse uma maquete sobre o caminho da água, enquanto o segundo ciclo prepararia a produção de um informativo sobre a pesquisa realizada na comunidade; no terceiro ciclo, algumas investigações sobre como poderia ser conquistada a recuperação do sangão.*

Todos os ciclos estudariam, por exemplo, as relações entre o sangão e a comunidade, o sangão e o Gualba e os efeitos dessa relação na bacia hidrográfica da região. A influência das relações com o sangão na qualidade de vida das pessoas seria estudada por todos, mas cada ciclo poderia focar-se em produções diferentes sobre esse estudo.

- *Epistemológica: considerando que essa fonte é orientada pela interdisciplinaridade, a área socio-histórica poderia, por exemplo, analisar a ocupação do espaço em função da água; a Matemática poderia trabalhar com o levantamento de dados e cálculos sobre o volume do lixo recolhido no sangão (e suas consequências); o estudo das linguagens poderia organizar um painel trazendo linguagens diferenciadas em regiões com características hidrográficas diferenciadas; as Ciências poderiam analisar diferentes tipos de água: provenientes do sangão, de poços artesianos na região e da Companhia de Águas e Esgotos.*

RESUMO

O complexo temático tem origem no planejamento do ensino por complexos (PISTRAK, 1981) e no tema gerador desenvolvido por Freire (ver referências da aula anterior).

O complexo temático é uma forma de planejamento escolar dialógica, isto é, promove a participação dos alunos no planejamento e na execução das atividades escolares. Também se preocupa com propor o estudo de temas socialmente relevantes para os alunos e sua comunidade e promove a aprendizagem em diferentes disciplinas escolares de forma interdisciplinar e consequente para a construção da autonomia dos alunos.

Na sua organização, o complexo temático segue um decálogo, que propicia o atendimento das orientações curriculares socioantropológicas, sociopsicopedagógicas, epistemológicas e filosóficas.

INFORMAÇÃO SOBRE A PRÓXIMA AULA

Em nossa próxima aula, que manterá o mesmo foco – a organização do ensino por meio do diálogo –, estudaremos sobre os projetos de trabalho.

LEITURAS RECOMENDADAS

AZEVEDO, Jose Clovis de. *Escola cidadã: desafios, diálogos e travessias*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 125-130.

KRUG, Andréa. *Ciclos de formação: uma proposta transformadora*. Porto Alegre: Mediação, 2001. p. 55-64.

Organizando o ensino por meio de projetos de trabalho: desafios para a compreensão da proposta

AULA 13

Meta da aula

Apresentar formas de planejamento escolar que trabalham com a ideia de conhecimentos escolares significativos ao meio social.
(Parte 3)

objetivos

Esperamos que, após o estudo do conteúdo desta aula, você seja capaz de:

1. destacar características de um planejamento escolar por meio de projetos de trabalho;
2. identificar alguns movimentos para o planejamento de projetos de trabalho.

INTRODUÇÃO

Nesta aula, continuaremos o estudo iniciado na Aula 11 sobre formas de organização do ensino na escola. Desta vez, vamos aprofundar como se organiza o ensino por meio de projetos de trabalho.

Nosso estudo refere-se ao conhecimento escolar, e, nesta aula, propomos a problematização do que entendemos como projetos de trabalho. Vamos retomar as contribuições de Gimeno Sacristán (2007), no entendimento do currículo como texto da experiência, e de autores como Carlini (2004), Machado (2000) e Hernández (1998) na definição de projetos de trabalho. Todo projeto educacional possui uma finalidade, tanto na Colônia Gorki, no início do século passado, com os agrupamentos produtivos (BERNET, 2003), quanto na experiência contemporânea da Escola da Ponte, com os grupos de desenvolvimento (PACHECO, 2007); as finalidades da educação orientam (ou deveriam orientar) os meios a serem adotados para o alcance das mesmas. Na busca de concretizar sua proposta educativa, toda escola precisa articular um conjunto de instrumentos que, efetivamente, deveriam oportunizar a formação a qual se propõe: currículo, formas avaliativas, organização dos tempos e espaços, entre outros.

Nas escolas em que se tomam a diversidade de culturas e as diferenças individuais como elementos presentes no processo de aprendizagem, o planejamento escolar precisa agregar estas diversidades e diferenças e, mais que isto, mobilizá-las para que resultem na formação pretendida.

Entre as escolas que tentam o trabalho pedagógico considerando esta diversidade cultural e os diferentes saberes e projetos individuais encontrados em cada turma, algumas alternativas de planejamento escolar têm sido propostas, entre estas: o tema gerador, os complexos temáticos (vistos nas aulas anteriores) e, entre estas, os projetos de trabalho.

Neste estudo toma-se como referência a análise de um projeto de trabalho, como uma das possibilidades de planejamento escolar. Nesta modalidade de planejamento, a mobilização do aluno é fundamental para que novas aprendizagens venham a acontecer. Além disso, o conhecimento escolar precisa ser “aplicado” durante o desenvolvimento do projeto.

A análise desenvolvida pretende possibilitar a identificação de alguns equívocos na compreensão das professoras: a forma como são entendidas as teorias e as propostas de organização de ensino e as “interpretações” que fazemos das mesmas, muitas vezes, fazem de um projeto de trabalho algo burocrático e/ou incapaz de mobilizar os alunos para o ensino.

Para desenvolvimento desta análise, situaremos as relações entre a proposta educativa e o currículo, e entre o currículo e a forma de planejamento escolar adotada. Ao analisar um projeto de trabalho específico, indicaremos alguns dos equívocos que os projetos de trabalho podem provocar nos docentes.

A PROPOSTA EDUCATIVA E SEU CURRÍCULO

A cada proposta educativa, com seus fins explícitos, corresponde um currículo. Estas finalidades tanto podem propor a reprodução de sujeitos sociais desejados por uma sociedade (ou parte dela), quanto, em propostas transformadoras, podem prever a produção de outros sujeitos (GIMENO SACRISTÁN, 2007).

No estado do Rio de Janeiro, entre o final do século XIX e início do século XX, um estudo de Azzi (2004) sobre os colégios de padres (congregação dos salesianos, jesuítas, lazaristas, maristas, entre outros) recupera os valores orientadores da proposta educativa desses colégios, que tinham por função promover a transição dos filhos de fazendeiros rurais para a sociedade urbana:

[...] A educação e a instrução deviam servir não só de marca registrada das classes abastadas, mas, ao mesmo tempo, como sinal distintivo desse segmento populacional, estabelecendo-se pouco a pouco uma separação não só material, mas também cultural, em relação às camadas populares de camponeses e operários (AZZI, 2004, p. 15).

Para alcançar este objetivo, a hierarquia, a ordem e a disciplina se apresentavam como valores aprendidos no conjunto da organização escolar e as manifestações linguísticas e corporais foram fortemente controladas, buscando, como finalidade, a chamada “civildade”:

Civil é o menino que guarda uma posição natural quando está de pé, descansa o peso do corpo igualmente sobre as duas pernas, tem a cabeça a prumo e levemente inclinada para frente, com os pés quase juntos pelos calcanhares, mas bastante abertos nas pontas.

Rústico é o menino incapaz de andar sem fazer muito ruído; que não sabe lavar o rosto nem as mãos, logo ao levantar; que emprega a saliva para tirar manchas; que passa facilmente as mãos no rosto, ou coça a cabeça em público; que palita os dentes com os dedos; ou olha no lenço depois de assoar o nariz.

Polido é o aluno que permanece quieto num banco, a fim de não molestar os companheiros; impolido é o que faz oscilar o banco nas mesmas ocasiões e assim perturba os colegas (AZZI, 2004, p. 16).

O currículo, nestas escolas, incluía aulas de boas maneiras ou de urbanidade, assistência a desfiles e passeatas de caráter cívico, participação em torcidas nos campeonatos esportivos, estudos de higiene, ginástica, prática de esportes, entre outros. Tratava-se de um conjunto de práticas e estudos que, na intencionalidade da escola, deveriam levar a transição do homem rural e rude para um homem urbano e civilizado.

Tomando o estudo de Azzi como referência, podemos pensar cada proposta educativa como um conjunto de finalidades onde o currículo se apresenta como um texto a ser seguido (no sentido de tecido, trama e materiais formadores, como diz Gimeno Sacristán (2007), orientador do caminho que levaria ao que foi proposto.

É possível verificar, em diferentes propostas educativas, sejam elas conservadoras ou transformadoras, o entendimento de que o sujeito que se quer formar será formado pelos estudos e práticas desenvolvidas na instituição formadora (neste caso, a escola).

O CURRÍCULO E O PLANEJAMENTO DO ENSINO

Decorrente de uma proposta de formação escolar (a ideia de sujeito que queremos formar) está o seu currículo e, como consequência, o planejamento escolar. O planejamento escolar expressa (ou deveria expressar) o desenvolvimento do currículo proposto em decorrência do projeto educacional que se tem (temos insistido nesta ideia desde a Aula 11).

Sabemos que, em toda a sala de aula, encontraremos sujeitos que têm diferentes projetos de vida, necessidades, formas de entender o mundo. Ao mesmo tempo (e na mesma sala), convivem estes diferentes projetos com uma mesma intencionalidade de formação, construída pela escola (de forma participativa ou não).

Uma experiência de construção participativa das intencionalidades do ensino, a qual pode ser tomada para o estudo na relação entre currículo e planejamento do ensino, é a Escola Cidadã, em Porto Alegre (já estudamos esta proposta em aulas anteriores).

Na Escola Cidadã, os princípios das escolas municipais, no que se referiam ao currículo, à avaliação emancipatória, à gestão democrática e à convivência escolar, foram construídos em assembleias por escola e por segmento (professoras e professores; pais e responsáveis pelos estudantes; alunas e alunos e funcionárias e funcionários de escola), por meio de uma discussão sobre a escola que a comunidade tinha e a escola desejada.

Deste debate surgiram, após a aprovação em uma assembleia geral de representantes de todos os segmentos das escolas da rede, os princípios da Escola Cidadã, para aquele município. No eixo do currículo, um dos princípios aprovados foi:

Princípio nº 27 – O papel do educador é colocar-se junto ao aluno, problematizando o mundo real e imaginário, contribuindo para que se possa compreendê-lo e reinventá-lo, crescendo e aprendendo junto com o aluno, tentando vivenciar juntamente com ele seus conflitos, invenções, curiosidades e desejos, respeitando-o como um ser que pensa diferente, respeitando a sua individualidade (PORTO ALEGRE, 2000, p. 60).

Para dar conta desses objetivos da formação e dessa concepção curricular na qual o educador aparece com aquele que, junto ao aluno, se pergunta sobre o mundo, problematiza-o e compreende as diferentes formas de pensar entre si e os outros e respeita as individualidades, o currículo escolar precisa aparecer como algo inacabado, não prescrito, em construção e amplo o suficiente para abarcar a diversidade de culturas, formas de pensar e produzir o real.

Na proposta educativa da Escola Cidadã em Porto Alegre, o planejamento escolar indicado, entre 1995-2004, para desenvolvimento da concepção curricular, foi o complexo temático (ver nossa aula anterior).

No desenvolvimento das atividades escolares decorrentes do complexo temático, em cada turma escolar, o movimento de estudo de realidade, sistematização de conhecimentos e aplicação de conhecimentos, busca incorporar novos problemas, formas de ver a realidade e possibilidades de compreensão presentes na diversidade das turmas.

Outra forma de planejamento escolar identificada em diversas redes de ensino é o ensino organizado em “projetos”. Para entendimento dos projetos de trabalho, convém resgatar algumas definições, a seguir apresentadas.

Carlini, ao definir o ensino por projetos, como um dos procedimentos de ensino disponíveis ao docente, assim o resume:

O ensino por projetos organiza-se com base em um problema concreto, presente na realidade do aluno, que pede a busca de soluções práticas. Em parte, é semelhante ao ensino com pesquisa, na fase de coleta e organização de informações, na consulta a fontes e no trânsito por espaços educativos. No entanto, o ensino por projetos não finaliza com um relatório de pesquisa, mas com a elaboração de uma proposta de intervenção na realidade, um projeto (2004, p. 52).

Recorrendo, talvez, um pouco mais à concepção filosófica da ideia de ensino com projetos, Machado aponta como características da ideia de projetos: “*Referência ao futuro, a abertura para o novo e o caráter indelegável da ação projetada.*” (Grifos do autor, 2000, p. 5)

Destaca-se, entre as três características atribuídas por Machado aos projetos, o caráter indelegável da ação: é uma ação desenvolvida por aquele (ou aqueles) que a(s) projeta(m): não podemos, portanto, dispensar a participação dos alunos na elaboração/planejamento do projeto.

Segundo Hernández (1998), os projetos de trabalho tiveram, em diferentes momentos históricos, diferentes concepções orientadoras, concepções estas sempre associadas ao entendimento de conhecimento ao qual respondiam.

O autor organiza alguns agrupamentos para as diferentes concepções: os projetos para aproximar a escola da vida diária (anos 1920); o trabalho por temas e o desenvolvimento de conceitos na escola (anos 1970); os projetos de trabalho em uma perspectiva construtivista, ligados às mudanças sociais da chamada revolução cognitiva e às novas configurações do mundo do trabalho (anos 1980) e, atualmente, a ligação dos projetos de trabalho com a necessidade de abordar a **COMPLEXIDADE DO CONHECIMENTO ESCOLAR**.

Os projetos precisam, para Hernández, contribuir com os alunos para o desenvolvimento das capacidades relacionadas com:

- a autodireção: favorece as iniciativas para levar adiante, por si mesmo e com os outros, tarefas de pesquisa;
- a inventiva: mediante a utilização criativa de recursos, métodos e explicações alternativas;
- a formulação e a resolução de problemas, diagnóstico de situações e o desenvolvimento de estratégias analíticas e avaliativas;

COMPLEXIDADE DO CONHECIMENTO ESCOLAR

Para Hernández (1998), a diversidade cultural e de saberes presentes na escola, a necessária busca de relações, na escola, entre os fenômenos naturais, sociais e pessoais e a necessidade de abordar e pesquisar problemas que se encontram além da compartimentação das disciplinas.

- a integração, pois favorece a síntese de ideias, experiências e informação de diferentes fontes e disciplinas;
- a tomada de decisões, já que será decidido o que é relevante e o que se vai incluir no projeto;
- comunicação interpessoal, posto que se deverá contrastar as próprias opiniões e pontos de vista com outros, e tornar-se responsável por elas, mediante a escrita ou outras formas de representação (1998, p. 73-74).

Em seguida, trabalharemos com um estudo de um projeto de trabalho para identificar algumas dificuldades de compreensão da organização do ensino em projetos presentes no meio escolar.

ATIVIDADE



Atende ao Objetivo 1

1. Escolha uma característica do trabalho com projetos e explique qual seria sua importância.

RESPOSTA COMENTADA

São algumas das características da organização do ensino por meio dos projetos:

- *Organiza-se com base em um problema presente na realidade do aluno – trata-se, portanto, de um estudo que pretende compreender um problema, uma situação sobre a qual os alunos ainda não conhecem plenamente. Disso decorre uma das possibilidades de mobilização dos alunos para um estudo.*
- *Envolve a pesquisa de dados, opiniões, fatos, enfim, ações que implicam coletas e organização de dados, o que contribui para o desenvolvimento da capacidade de pesquisa com os alunos, com sua preparação para agir autonomamente frente as suas necessidades de conhecimento.*
- *Propõe uma intervenção na realidade – o desenvolvimento de um projeto começa com uma pesquisa, com o estudo de*

um problema e, necessariamente, após este estudo, implica uma ação a ser desenvolvida com (ou sobre) o problema estudado. Desta forma, pode dar sentido ao conhecimento escolar trabalhado: o aluno estuda e aplica o que estudou para melhorar alguma situação.

- *Implica, necessariamente, a participação dos alunos na definição do problema, no seu estudo e na intervenção sobre o problema. Essa característica é fundamental para colaborar com o professor na busca do envolvimento do aluno com os estudos e, também, para o desenvolvimento da sua capacidade de auto-organização.*
- *Entende a complexidade do conhecimento escolar – não “cabe”, portanto, dentro de apenas uma disciplina escolar (Português, Matemática, Geografia...), mas necessita de várias disciplinas para “pensar” de várias formas um mesmo problema, pois não chegamos, provavelmente, a uma única proposta de entendimento e intervenção sobre o problema que envolverá, sempre, uma complexidade de possibilidades, relações, intervenções. Trabalhando desta forma (entendendo o conhecimento escolar deste jeito), há mais chance de desenvolver a capacidade de duvidar, refletir, questionar dos alunos, essenciais ao desenvolvimento intelectual e autônomo.*

AS COMPREENSÕES SOBRE PROJETOS ESCOLARES

O que entendemos por projetos de trabalho? Para um mesmo termo, vários sentidos; para uma determinada proposta educacional, práticas muitas vezes divergentes de seus objetivos.

No ano de 2006, como uma ação integrada à pesquisa “A reconstrução do saber docente sobre a avaliação: desafios e possibilidades da escola organizada em ciclos”, coordenada pela professora Maria Teresa Esteban (UFF) e com o apoio do CNPq, ofereceu-se, na Universidade Federal Fluminense, um curso de extensão chamado “Professoras encontram professoras: diálogos sobre avaliação em ciclos”. Este curso se organizou em três módulos: (a) currículo e planejamento escolar, (b) alfabetização e (c) avaliação. Participaram deste curso professoras de diferentes redes municipais de ensino do estado do Rio de Janeiro.

No módulo que propunha o diálogo sobre currículo e planejamento do ensino, as professoras participantes foram convidadas a trazer o planejamento do ensino com o qual trabalhavam para que, no curso, pudéssemos fazer a discussão e o aprofundamento entre o planejamento realizado e o que se apresentava como necessidade para uma organização da escola em ciclos de formação.

(...)

Um dos projetos de trabalho trazidos para o diálogo no curso foi de uma escola da região serrana do estado do Rio de Janeiro. Este projeto envolveu a participação de nove professoras da escola e era dirigido ao trabalho com crianças entre seis e 12 anos. O projeto chamava-se “Quadrinhos, imagens e ação”.

O projeto “Quadrinhos, imagens e ação”, apresentava, na justificativa, a constatação de que a maioria dos alunos da escola, no ano anterior, tinha dificuldades de leitura, escrita e em situações-problema. Por isto, o projeto propunha que os alunos desenvolvessem “de forma prazerosa, a leitura, a interpretação e a produção de textos em todas as disciplinas, inclusive em Matemática.” (PROJETO, p. 2) Segundo as professoras, o aluno precisaria perceber as aplicações dos conteúdos apresentados e dar significado “ao pensar de cada um” (idem).

Segundo as informações constantes do Projeto, os interesses dos alunos foram pesquisados e, nesta pesquisa, as professoras descobriram o interesse dos mesmos pelas histórias em quadrinhos. Foi essa pesquisa (sobre os interesses dos alunos) que deu origem a este Projeto.

A fundamentação teórica do Projeto apresenta uma defesa da importância do trabalho com histórias em quadrinhos e revela alguns referenciais docentes: a necessidade do educador em colaborar para que o aluno perceba a necessidade de construir conhecimento, o estímulo às múltiplas inteligências, a ideia de que nenhum conteúdo programático é inato ao ser humano, a necessidade de atividades criativas e que despertem o interesse dos alunos (Projeto, p. 3-4).

Os objetivos educacionais apresentam-se listados e referem-se ao trabalho a ser desenvolvido com as histórias em quadrinhos (identificar as histórias em quadrinhos, por exemplo) ou por meio destas (enriquecer o vocabulário favorecendo a socialização, por exemplo).

No desenvolvimento das ações foram apresentadas as atividades já realizadas: a sondagem de conhecimentos sobre as histórias em quadrinhos, a construção de um alfabeto das HQ (histórias em quadrinhos), o mural da criatividade, criativos fantoches (teatro de fantoches produzidos pelos alunos – personagens e textos), história japonesa – o Mangá, painel de curiosidades, caixas mágicas, entre várias outras.

Como finalização do projeto, a escola promoveu uma exposição na praça da cidade dos trabalhos dos alunos, uma festa com charadas e brincadeiras sobre o tema do projeto, o lançamento do jornal organizado na escola e jovens atores da cidade representando os personagens das HQ.

Na avaliação do projeto as professoras registraram que o acompanhamento foi realizado de forma contínua e permanente, com reorientação das atividades mediante as necessidades dos alunos (FETZNER, 2008).

ATIVIDADE



Atende ao Objetivo 1

2. Identifique, na experiência descrita, uma divergência entre as concepções orientadoras do trabalho com projetos.

RESPOSTA COMENTADA

A primeira divergência pode ser identificada logo na apresentação do trabalho, na qual consta que o mesmo foi realizado por nove professores e foi dirigido para o trabalho com crianças [...], isto pode nos permitir entender que o projeto não foi planejado com os alunos e sim pelos professores.

Além disto, o projeto partiu de algo que era percebido como problema pelas professoras (e não pelos alunos): as dificuldades de leitura e escrita dos alunos. Embora apareça (na narrativa) que as professoras fizeram uma pesquisa sobre o que seria do interesse dos alunos, essa pesquisa foi feita sobre os interesses e não sobre problemas percebidos pelos alunos como problemas a serem estudados.

Em toda a turma escolar, os estudantes trazem diferentes saberes e uma diversidade de culturas, o que gera a necessidade de abordarmos o currículo escolar como um texto da experiência (GIMENO SACRISTÁN, 2007), em que o espaço para as diferentes falas, experiências e saberes exista de forma consistente e coerente com a proposta educacional a qual dedicamos nosso trabalho. Compartilhando deste entendimento, os projetos de trabalho precisam ser compreendidos como instrumentos para a realização desta diversidade.

Como instrumentos para a realização da diversidade é possível pensar que, partindo-se de um tema de um mesmo projeto, os alunos pudessem construir suas próprias propostas, seus projetos, mediante as diferentes perspectivas dos grupos que compõem a turma?

A sistematização do conhecimento na escola, a reorganização dos saberes, as diferentes percepções das diferentes culturas que compõem o universo da turma não têm um único caminho ou forma de realização. A pergunta que permanece, após estes entendimentos, é se tudo o que é proposto pelos docentes, desde que tenha uma capacidade de mobilização para o estudo e alguma origem em algo que parece agradável aos alunos, poderá ser compreendido como um projeto de trabalho. Nesse caso, serão as histórias em quadrinhos temas para um projeto de trabalho?

Quando Carlini define o projeto de trabalho tendo por base “um problema concreto, presente na realidade do aluno, que pede a busca de soluções práticas” (2004, p. 52), é possível que o entendimento das professoras seja de que a dificuldade de leitura dos alunos é um problema concreto, presente na realidade e que necessita de uma solução prática (no caso do Projeto, a prática da leitura de forma prazerosa).

Talvez aí se apresente a primeira encruzilhada na elaboração de um projeto: o que seriam os problemas concretos? Na percepção do complexo temático, os problemas que dão origem ao planejamento

referem-se a problemas sociais, econômicos ou culturais percebidos por uma comunidade (no caso, a comunidade escolar). Nos projetos de trabalho, seriam “problemas que se encontram além da compartimentação das disciplinas” e implicariam a busca de relações entre fenômenos naturais, sociais e pessoais (HERNÁNDEZ, 1998).

O que nos possibilita arriscar algumas possibilidades de repensar o problema: caso a leitura (ou a falta dela) seja um problema constatado pelas professoras, por que isto é um problema? Qual a origem deste problema? O que constitui um leitor ou um não leitor? Qual a função social e pessoal da leitura, nesta comunidade? E na escola? Como pode ser uma escola sem o exercício da leitura? Por que a falta de leitura é um problema na escola? Seriam as histórias em quadrinhos um problema ou uma estratégia de desenvolvimento da leitura ou, ainda, objetos de leitura?

Mesmo que focássemos de outra forma o *problema leitura*, ainda estaríamos ignorando uma questão que pode não ser menos importante: quem define o que é problema? Quem são os alunos no processo de definição do problema? São apenas objetos (sofrem a ação) ou também sujeitos (autores da ação)?

Uma das características dos projetos, indicada por Hernández, é o desenvolvimento da capacidade dos alunos de autodireção, formulação e resolução de problemas. Onde começa o trabalho para que estas capacidades sejam desenvolvidas? Ao pensar e propor o problema que dará origem ao projeto ou apenas durante o desenvolvimento do mesmo?

O pensamento sobre as encruzilhadas que temos que enfrentar, ao trabalhar com projetos, não se encontra apenas na definição do que seja o problema desencadeador do projeto, ou com quem ele deve ser elaborado, mas, também, na sistematização de conhecimentos que ele (o projeto) precisa oportunizar. Parece-nos que, intrínseco ao desenvolvimento dos projetos, estão a particularidade, a singularidade e o desenvolvimento pessoal que o projeto, ou cada projeto, provocará nos alunos.

Machado (2000), ao chamar a atenção para o caráter de futuro dos projetos, a sua relação com o que se apresenta como novo e a indelegável ação projetada, parece nos permitir o entendimento de que um projeto, embora possa ser coletivo, terá sempre um desenvolvimento que é, ao mesmo tempo, do indivíduo, resultado de suas experiências e interações, de um esforço que, em certa medida, é coletivo, mas que ganha o caráter de caminho próprio, autoria e, ao mesmo tempo, afirmação do direito de ser diferente.

CONCLUSÃO

Identificamos algumas dificuldades docentes no trabalho com projetos:

- definir o que é um problema desencadeador de um projeto de trabalho;
- estabelecer com quem o problema deve ser definido;
- distinguir estratégias de ensino-aprendizagem de problemas desencadeadores de projetos;
- articular os conhecimentos escolares a serem sistematizados por meio do projeto, de forma a incentivar o desenvolvimento de capacidades como autodireção, criação, formulação e resolução de problemas, integração, tomada de decisões e comunicação interpessoal.

A superação destes problemas exige estudo, mas também prática nestas possibilidades de planejamento, isto quer dizer que, embora o estudo seja importante, ele não é suficiente: o exercício destas possibilidades (tema gerador, complexo temático, projetos de trabalho) torna-se imprescindível.

ATIVIDADE FINAL

Atende ao Objetivo 2

Como você faria para construir uma proposta por meio de projetos de trabalho? Por onde começaria? Quais seriam seus objetivos, ao trabalhar com projetos?

RESPOSTA COMENTADA

O primeiro movimento a fazer no planejamento do ensino por meio de projetos de trabalho é, com os alunos, verificar possíveis problemas a serem estudados. Ao levantá-los, precisamos discutir, com os alunos, se estes problemas “rendem” um projeto de trabalho, ou seja, se atendem

às características de relevância, envolvimento/mobilização do grupo e possibilidade de estudo em diferentes disciplinas escolares.

Os objetivos do trabalho com projetos é envolver os alunos, atender as diferentes necessidades dos estudantes, tornar os estudos relevantes para a vida e possibilitar a aplicação dos conhecimentos trabalhados.

RESUMO

Nossa aula discutiu os projetos de trabalho e as compreensões docentes sobre os mesmos. Para isso, foram articuladas algumas ideias que retomam a necessidade de coerência entre a proposta de formação do sujeito que a escola possui, o currículo oferecido e o planejamento de ensino adotado.

No que se refere ao planejamento do ensino, foram trazidos alguns exemplos de planejamento coletivo e, especificamente sobre os projetos de trabalho, definições em diferentes autores.

Entre estas contribuições destes estudos, podemos destacar a abordagem de práticas educativas que buscam afirmar compromissos e possibilidades de uma ação para transformação da escola e algumas orientações capazes de romper com as práticas que reproduzem fazeres na sua superficialidade e pouco contribuem com uma formação consistente dos alunos e das alunas.

INFORMAÇÃO SOBRE A PRÓXIMA AULA

Em nossa próxima aula estudaremos sobre o currículo e a formação de professores.

LEITURA RECOMENDADA

HERNÁNDEZ, F. *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

A natureza política do trabalho do professor, sua formação e as políticas curriculares

AULA

14

Meta da aula

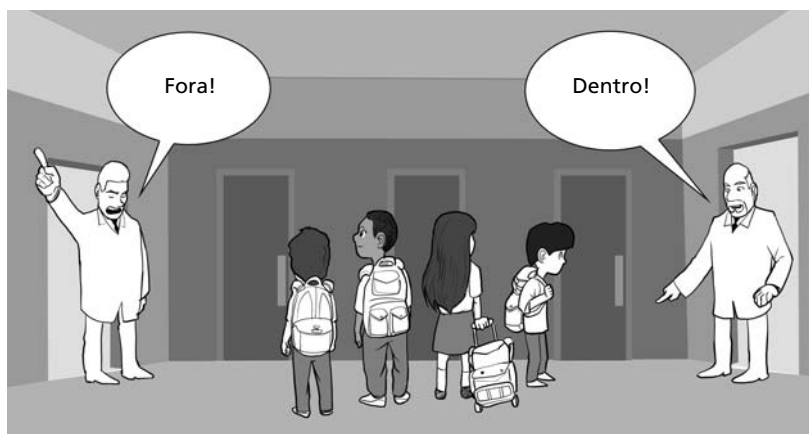
Apresentar questões relativas à natureza política do trabalho do professor e os desafios desta natureza para a sua formação.

objetivos

Esperamos que, após o estudo do conteúdo desta aula, você seja capaz de:

1. identificar significados socialmente construídos sobre os alunos e sobre a escola e o papel dos professores na construção destes significados;
2. identificar algumas contribuições da pedagogia crítica, na perspectiva curricular, para a formação de professores;
3. destacar meios de fortalecimento da democracia na escola.

INTRODUÇÃO



Nesta aula, destacaremos os desafios da formação de professores, em especial em sua preparação política: a dimensão política do trabalho docente e suas implicações para que a escola desenvolva um projeto curricular coerente com seu projeto educativo.

Após estudarmos sobre o currículo escolar, suas diferentes concepções, entendimentos e implicações práticas, nosso estudo refere-se, neste momento, a discussão curricular sobre a formação do próprio professor: quais conhecimentos e metodologias de formação são necessárias para que este profissional engaje-se em um projeto educativo de forma orgânica e coerente? Quais as modalidades e as diferentes concepções que se discute quanto à formação deste profissional? Estas são duas questões que tentaremos responder por meio do estudo das contribuições da pedagogia crítica.

A NATUREZA POLÍTICA DO TRABALHO DO PROFESSOR

A ação docente é sempre uma ação política, podendo expressar-se pela concordância, discordância ou ignorância das políticas educacionais e seus desdobramentos cotidianos na escola. Dito de outra forma, tudo o que o professor faz, ao apoiar ativamente, ao contrapor-se ou, ainda, ao demonstrar-se alheio às pretensões, propostas e práticas educacionais que lhes são impostas ou oferecidas, é ação política.

Veja o relato abaixo, extraído do livro de Moysés (2001):

Mauricéia – 10 anos e 10 meses

A professora

A criança malnutrida, não agora, mas desde que a mãe estava grávida, essa criança nunca vai aprender nada. É o caso da Mauricéia. Ela já é repetente e vai ser reprovada de novo. Tenho certeza de que essa menina é malnutrida desde a formação.

No ano seguinte, no momento em que eu conversava com a criança, explicando sobre a consulta médica, entregando-lhe o comunicado para seus pais, a professora atual abriu a porta da sala e praticamente invadiu o ambiente:

Aproveita e fala pra ela que os pais precisam vir na escola, eles não aparecem, nem se interessam, a mãe não vem, o pai fica em casa o dia inteiro e não aparece, precisa dar uma dura neles. Nem para buscar os óculos dela eles servem, já cansei de falar para vir buscar e eles não vêm.

A mãe

Ela nasceu de nove meses, cesárea, porque não tinha dilatação. Nasceu com três quilos e vinte gramas e cinquenta e dois centímetros. No começo, não engordava, depois que benzeu melhorou e nunca teve mais nada.

Ela sempre foi a mais esperta da turma. Eu trabalho fora, no comércio, e é ela quem toma conta da casa, faz tudo. É uma mocinha. Eu fico fora o dia todo, não me dão dispensa para ir na escola, hoje mesmo, para vir aqui, estou faltando. Eu avisei, pedi autorização, mas vou ser descontada. E se faltar muito, me despedem.

Meu marido está desempregado, montou um negocinho em casa mesmo, ele é mecânico, trabalha o tempo todo, fica em casa, mas trabalhando nos carros. E está sempre procurando emprego.

Ela entrou na escola no ano passado, com nove anos, não tinha vaga. Estava indo bem, mas com o monte de greve que teve e a troca de professores, desanimou. Teve seis professoras no ano passado.

Este ano a professora só chama de burra, briga muito, ela não quer mais ir na escola. A professora chegou este ano, diz que detesta aquilo lá, que nunca deu aula na primeira série, que não gosta. Berra com os alunos, humilha. Nós até já fomos conversar com a diretora para dar um jeito. Juntamos as mães na associação de bairro e fomos. Mas não adiantou nada, ela diz que todos na classe dela são deficientes, têm problemas.

Mauricéia

A professora puxa o cabelo da gente quando a gente não sabe uma palavra. Se a gente pergunta, fica brava.

Ela fica falando que o pai da gente é vagabundo porque não vem na escola pra conversar, não vem buscar os óculos, mas ele já foi três vezes, chega lá é só para dizer que ainda não chegou. O que ela quer? Porque nem meu pai nem minha mãe tá tendo tempo de ir na escola, eles trabalham!

Eu tenho miopia, não enxergo na lousa, mas tenho que sentar lá atrás. Às vezes, eu falo que não enxergo, aí a professora responde “arranja um lugar aí”, aí eu sento um pouco no lugar de outro. Mas depois tenho que voltar lá para trás.

Eu queria ser uma moça bem bonita, ser uma menina esperta, saber ler.

A médica

Para esta criança, misturam-se as falas de duas professoras, a de 1988, sobre desnutrição e a de 1989, sobre a ignorância e descaso dos pais, em relação aos óculos.

Nasceu com peso normal, teve leve retardo de crescimento nos primeiros meses, mas não chegou a apresentar desnutrição.

Tem miopia. Está aguardando os óculos desde o início do ano. Todos sabem, nas redes de Saúde e de Educação, que a Prefeitura ainda não providenciou os óculos para nenhuma criança e talvez não o faça este ano.

Criança normal, com desenvolvimento normal. Estado nutricional normal. Estigmatizada, revolta-se com o modo como a professora fala de sua família.

(MOYSÉS, 2001, p. 15-16)

As diferentes formas de ver uma situação (a relação de Mauricéia com a aprendizagem na escola, por exemplo) são retratadas no texto por meio das falas coletadas pela autora ao estudar o fracasso escolar de alguns alunos. São diferentes posições e diferentes olhares (a posição e olhar da professora, a posição e o olhar da mãe, a posição e o olhar da aluna e a posição e o olhar da médica).

Refletindo-se sobre o olhar da professora, é fácil perceber os preconceitos, as informações truncadas e as formas de agir que mais dificultam o avanço da aluna na escola do que o promovem.

Por que a professora age assim? O que faz com que a professora *veja*, na situação descrita, apenas o que ela vê? O que seria possível propor para que a professora ampliasse sua forma de ver a aluna e seus pais?

É tomando estas perguntas como orientação que propomos aprofundar a relação entre a postura política da professora, a sua formação e o que é tomado como currículo na escola.

Como tratamos no início desta aula, tanto a professora que toma a postura descrita por Maria Aparecida Moysés, quanto as professoras que, no cotidiano escolar, buscam as suas Mauricéias para mostrar, no campo do conhecimento escolar, seus conhecimentos, suas habilidades e suas *espertezas* têm postura e ação política que, de alguma forma (positiva ou negativa) constituem parte importante do ambiente escolar.

Acreditamos, portanto, que a postura política da professora é questão presente e importante em toda a sua formação. Propomos, então, discutir algumas ideias que podem contribuir com a formação política da professora, em uma perspectiva crítica.

O PROFESSOR CRÍTICO E SUA FORMAÇÃO

Lembramos que definimos a perspectiva crítica como aquela visão sobre educação que se compromete com a justiça social e com a transformação da sociedade excludente.

Quando discutimos a formação de professores, temos as modalidades de formação inicial (recebida nos cursos que preparam o professor para o exercício da profissão) e a formação continuada (oferecida durante o trabalho docente, ou seja, quando o professor já desempenha o seu trabalho docente e participa de estudos e cursos que buscam auxiliá-lo).

Quanto às concepções de formação de professores, podemos considerar em nossas discussões que existem, no mínimo, três modelos:

- (1) o modelo clássico: onde quem supostamente sabe (um palestrante, por exemplo) ensina aos professores que trabalham nas escolas, os quais, supostamente, não sabem, pois só teriam *os saberes da sua prática* e não os saberes teóricos (mais valorizados, segundo esta ótica);
- (2) o modelo pesquisa-ação: onde um pesquisador (geralmente da Universidade) atua de forma participativa na escola, pesquisando e interferindo nas práticas cotidianas;
- (3) o modelo projeto-escola: quando a comunidade escolar constrói seu projeto de educação a ser desenvolvido na instituição e por meio do qual a formação de professores se dá na relação de aprender com o outro, nas trocas sobre a própria prática.

Questões relativas à formação dos professores que se guiam pelo terceiro modelo podem ser compreendidas nos conceitos de profissional-reflexivo (ZEICHNER, 1993), professor-pesquisador (NÓVOA, 1992), saberes docentes (TARDIF, 2007), intelectual transformador (GIROUX, 1997). Estes conceitos têm em comum o entendimento de que a reflexão sobre a prática pode oportunizar a formação continuada dos docentes, estimulando seu desenvolvimento profissional por meio de uma relativa autonomia.

A PEDAGOGIA CRÍTICA COMO FORMAÇÃO DE PROFESSORES E DE ESTUDANTES

Giroux e Simon (2008) apontam como propostas de formação em disputa a perspectiva tecnicista e instrumental, orientada por uma visão de treinamento da força de trabalho e uma perspectiva que chamam de

ofensiva conservadora, fundada no elitismo e que defende o papel da educação como *guardiã da civilização ocidental* (citam como exemplo destas políticas conservadoras, *as medidas de Bennett, secretário norte-americano de educação do governo Reagan*, 1985), orientando-se pelos conceitos de excelência e tradição.

Políticas conservadoras de William Bennett, secretário norte-americano de educação do governo Reagan – estas políticas educacionais apoiavam-se na ideia de que a *decadência educacional* era consequência da *decadência da sociedade americana*. Esta decadência, definida por Bennett, era fruto da queda dos valores éticos e morais do povo americano, provocada pelos liberais e suas concepções quanto à cultura, à política e à vida social. Basicamente, Bennett defendia a retomada, por meio de um sistema escolar nacional, de um currículo comum único, para que os estudantes assimilassem os grandes documentos da civilização ocidental nacional, representados pela moral judaico-cristã. Os americanos que não se encaixassem nestas perspectivas étnicas e religiosas, eram os responsáveis (em última instância) pela fragmentação nacional (BUTTIGIEG, 1999).

Como contraponto, os autores Giroux e Simon afirmam que “a escola é um território de luta e que a pedagogia é uma forma de política cultural” (2008, p.95). Essa ideia é muito importante para nos ajudar a pensar nossa formação docente e o sentido (e também as possibilidades) de uma formação em serviço que colabore para romper com os preconceitos e, algumas vezes, com a visão ingênua que temos quanto ao papel político do professor.

Giroux e Simon defendem que a pedagogia crítica é capaz de contribuir nesta formação:

(...) queremos defender o argumento de que as escolas são formas sociais que ampliam as capacidades humanas, a fim de habilitar as pessoas a intervir na formação de suas próprias subjetividades e a serem capazes de exercer poder com vistas a transformar as condições ideológicas e materiais de dominação em práticas que promovam o fortalecimento do poder social e demonstrem as possibilidades da democracia. Queremos argumentar a favor de uma pedagogia crítica que leve em conta como as transações simbólicas e materiais do cotidiano fornecem a base para se repensar a forma como as pessoas dão sentido e substância ética às suas experiências. (...) Não se trata de um apelo a uma ideologia unificadora que sirva de instrumento para a formulação de uma pedagogia crítica; trata-se, sim, de um apelo a uma política da diferença e do fortalecimento do poder, que sirva de base para o desenvolvimento de uma pedagogia crítica através das vozes e para as vozes daqueles que são quase sempre silenciados (GIROUX; SIMON, 2008, p. 95).

ATIVIDADE



Atende aos Objetivos 1 e 2

1. Releia os depoimentos trazidos na pesquisa de Maria Aparecida Moysés sobre a aluna Mauricéia e faça uma análise com a contribuição da pedagogia crítica.

RESPOSTA COMENTADA

Ao tratar a escola como um espaço capaz de colaborar com as pessoas para que estas intervenham em sua própria formação, sejam capazes de exercer o poder para transformar suas condições ideológicas e materiais de dominação, aspectos vividos na escola pela estudante Mauricéia, por exemplo, precisam ser percebidos de forma crítica e precisam ser transformados.

Para a pedagogia crítica, segundo os autores citados, a base da experiência de vida de Mauricéia precisa ser tomada pela escola, aprendida, aprofundada. Da mesma forma, seus saberes (organização da casa, cuidados com os irmãos menores, hipóteses de elaboração da leitura e da escrita) precisam ser reconhecidos, sua voz e sua experiência precisam ser validadas pela escola (consideradas e valorizadas).

O FORTALECIMENTO DA DEMOCRACIA NA ESCOLA

É desta forma de olhar a realidade (com os estudantes e não sobre eles) e deste conteúdo que se ocupa a pedagogia crítica e, com isto, pretende contribuir com o fortalecimento da democracia na escola:

A educação baseada em uma pedagogia crítica procura questionar de que forma podemos trabalhar para a reconstrução da imaginação social em benefício da liberdade humana. Que noções de saber e que formas de aprender são necessárias para tal projeto. Faz-se indispensável uma educação baseada na visão de que a liberdade humana envolve a compreensão da necessidade e a transformação dessa necessidade. (...) o ensinar e o aprender

devem estar associados aos objetivos da educação do estudante: compreender por que as coisas são como são e como vieram a se tornar assim, (...) correr riscos e lutar contra as relações de poder vigentes, a partir de uma cultura moral que valoriza a vida; assim como visualizar um mundo que ainda não está em ordem, para ampliar as possibilidades de melhoria das condições de vida (GIROUX, 1988; SIMON, 1987 apud GIROUX; SIMON, 2008, p. 99).

Nosso desafio inicial, nesta aula, é pensar como provocar a formação docente com esta perspectiva crítica. Giroux e McLaren (2008) trabalham a ideia da necessidade de desenvolvermos “programas que eduquem os futuros professores como intelectuais críticos capazes de ratificar e praticar o discurso da liberdade e da democracia” (p. 127), como possibilidade, afirmam a necessidade do trabalho (tanto na formação de professores quanto na formação dos estudantes na escola) com:

- métodos de investigação e de instrução mais refinados e reflexivos;
- a vinculação do processo de educação à luta mais ampla pela democracia radical;
- um entendimento mais político, mais teórico e mais crítico da natureza da dominação e também do tipo de oposição ativa que deveria engendrar;
- a luta pela democracia e pela justiça social;
- a análise do poder e de sua distribuição hierárquica, sua natureza e sua ideologia;
- o entendimento da cultura do estudante, a fim de que o diálogo com a mesma possa reconhecer sua experiência e saberes:

A voz do estudante é um desejo, nascido da biografia pessoal e da história sedimentada; é a necessidade de construir-se e afirmar-se em uma linguagem capaz de construir a vida privada e conferir-lhe um significado, assim como de legitimar e confirmar a própria existência no mundo (GIROUX; MCLAREN, 2008, p. 137).

ATIVIDADE



Atende ao Objetivo 2

- Escolha duas necessidades, apontadas por Giroux e McLaren, para o trabalho na formação de professores e na formação dos estudantes na escola e comente.

RESPOSTA COMENTADA

Os métodos de investigação e de instrução mais refinados e reflexivos deveriam substituir as práticas de fixação de conteúdos baseadas em respostas repetitivas e, muitas vezes, incompetentes para a indicação dos caminhos que o pensamento do estudante constrói para a solução de um problema.

No curso de formação de professores, por exemplo, as questões que provocam o futuro professor a pensar, reler textos, elaborar soluções são mais pertinentes para o desenvolvimento da autonomia nos futuros desafios da profissão do que questões fechadas, que só admitem uma única resposta, por exemplo.

A vinculação do processo de educação à luta mais ampla pela democracia radical, por sua vez, indica a necessidade de que os conteúdos do ensino sejam voltados para o entendimento da situação de subordinação e exploração em que vive a maioria da população do planeta, e a necessária organização de espaços de discussão coletivos capazes de fomentar a elaboração de alternativas para a democratização das relações das pessoas entre si, com o trabalho e com a cultura.

O entendimento político, teórico e crítico da natureza da dominação supõe refletir sobre as práticas sociais que subordinam e desqualificam o outro, sobre a forma como construímos em nós uma visão negativa do que somos e fazemos, sobre os rumos da produção e consumo. Estas reflexões podem encontrar alternativas de resistência, de desconstrução de preconceitos de valorização da diversidade e de formas responsáveis de produção e consumo.

A luta pela democracia e pela justiça social, como conteúdo de estudo e orientação prática, dá sentido ao processo de escolarização, assim como a análise do poder e das formas de exercício do poder na escola, na família e na sociedade.

O entendimento da cultura do estudante, sua valorização e a criação de espaços escolares para compartilhar diferentes culturas e conhecimentos é, igualmente, importante para a promoção da educação de professores e estudantes como intelectuais transformadores.

Da mesma forma como a reflexão crítica sobre sua experiência deve ser o foco do currículo na escola, os cursos de formação de professores precisam tomar esta diretiva como instrumento e método de transformação: “as escolas são instituições históricas e culturais que sempre incorporaram interesses ideológicos e políticos” (GIROUX; MCLAREN, 2008, p. 142), desvendar estes interesses e a ação política que ali se pratica é fundamental para uma formação crítica do professor.

Para Giroux e McLaren, o curso de preparação de professores precisa lhes proporcionar dominar uma linguagem crítica que lhes permita:

(...) entender como se produzem subjetividades no âmbito das formas sociais em que as pessoas se movimentam, mas das quais em geral só têm consciência parcial. Tal pedagogia (a ser praticada nos cursos de formação de professores) problematiza o modo como professores e alunos apoiam aquelas linguagens, aqueles processos sócio-ideológicos e aqueles mitos que os posicionam no âmbito de relações vigentes de poder e dependência, ou resistem ou se acomodam aos mesmos. Além disso, aponta para a necessidade de os professores, tanto aqueles em formação quanto os já praticantes, perceberem o discurso como uma forma de produção cultural que serve para organizar e legitimar modos específicos de nomear, organizar e experienciar a realidade social (GIROUX; MCLAREN; 2008, p. 143-144).

CONCLUSÃO

As relações estabelecidas na escola (e nos cursos de formação de professores), assim como os conteúdos do ensino proposto, formam os sujeitos em determinadas práticas. Estas práticas podem envolver a participação, o respeito ao outro, a valorização da diversidade ou podem implicar em processos de exclusão, desrespeito, desconhecimento e homogeneização (veja o exemplo do estudo sobre a situação vivida por Mauricéia).

Na formação de professores, a relevância e cuidado com estas práticas são igualmente importantes, uma vez que a reprodução das mesmas, nas futuras atividades docentes, são esperadas.

ATIVIDADE FINAL

Atende ao Objetivo 3

Além da reflexão sobre as práticas escolares e do estudo de temáticas realmente relevantes para a justiça social e a democracia, indique algumas experiências que você conhece sobre a criação de espaços democráticos na escola.

RESPOSTA COMENTADA

A criação de grêmios de alunos, a implementação de grupos de pesquisa entre professores, o incentivo a turmas permanentes de formação de professores (matrícula por ano escolar e não por disciplinas ou créditos), organização de atividades de estudo em grupo (propiciando a troca de informações, hipóteses e conhecimentos entre os professores em formação), a elaboração coletiva entre comunidade, professores e estudantes do projeto político-pedagógico do curso (no caso da formação de professores) ou da escola, são algumas das experiências que encontramos no sentido de fortalecer o diálogo e a ação compartilhada e, por consequência, a democracia.

RESUMO

A ação docente como uma ação política pode ser evidenciada por meio de alguns depoimentos coletados em uma escola sobre o fracasso escolar de uma aluna. Algumas ideias podem contribuir com a formação de professores e estudantes críticos: o exercício de uma pedagogia crítica, centrada no respeito a diferentes culturas e nas formas de perceber o mundo, vivenciada (a pedagogia crítica) no diálogo constante e dirigida ao estudo de problemas que colaboram na compreensão da produção da desigualdade e injustiça social.

INFORMAÇÃO SOBRE A PRÓXIMA AULA

Em nossa próxima aula, discutiremos algumas interfaces entre a didática e o currículo.

LEITURA RECOMENDADA

MOREIRA, Antonio Flavio (Org.). *Conhecimento educacional e formação do professor*. 6. ed. Campinas: Papirus, 1994.

Implicações entre a didática e o currículo

AULA

15

Meta da aula

Apresentar relações entre o estudo do currículo e da didática, contextualizando as principais discussões do campo da didática.

Esperamos que, após o estudo do conteúdo desta aula, você seja capaz de:

1. identificar diferentes perspectivas de estudo da didática;
2. caracterizar a dimensão humana, a técnica e a política do estudo da didática;
3. identificar pontos comuns no estudo do currículo e da didática.

INTRODUÇÃO

Nesta aula, estudaremos brevemente a constituição dos estudos sobre a didática no Brasil, seus diferentes momentos, as temáticas atuais desse campo e as relações entre o campo da didática e do currículo.

O que é didática? Qual sua relação com os estudos curriculares? Quais as complementaridades entre esses campos? São algumas das questões que pretendemos responder.

A DIDÁTICA E SEU OBJETO DE ESTUDO

Didática significa “a arte de ensinar” (Dicionário *Michaelis*). Ao discutirmos a didática, encontramos as questões relativas ao ensino sendo analisadas por meio da perspectiva humana (focada no desenvolvimento humano), política (questões políticas ligadas ao ensino e as consequências políticas do ensino) e técnica (dirigidas especificamente ao como ensinar e as técnicas de ensino).

Entre os temas principais da didática encontramos (FETZNER, 2009):

- o processo de ensino-aprendizagem e sua relação com o contexto global da educação contemporânea;
- a aula como sistema complexo de significados, de relações e de intercâmbios;
- o processo didático na ação docente: ensinar-aprender, pesquisar, avaliar.

Segundo Candau (2008), no Brasil tivemos diferentes momentos do ensino da didática:

- entre 1945-1960, predominaram no campo as ideias da escola nova, ligadas à didática operatória ou a que chamamos de humanismo moderno:

Para a abordagem humanista é a relação interpessoal o centro do processo. Esta abordagem leva a uma perspectiva eminentemente subjetiva, individualista e afetiva do processo de ensino-aprendizagem. (...) O crescimento pessoal, interpessoal, e intragrupal é desvinculado das condições sócio-econômicas e políticas em que se dá; sua dimensão estrutural é, pelo menos, colocada entre parênteses (CANDAU, 2008, p. 14).

- entre 1960-1975, a afirmação da dimensão técnica do ensino e o silenciamento da sua dimensão política:

A dimensão técnica é privilegiada, analisada de forma dissociada de suas raízes político-sociais e ideológicas, e vista como algo *neutro* e meramente instrumental. A questão do *fazer* da prática pedagógica é dissociada das perguntas sobre o *por que fazer* e analisada de forma, muitas vezes, abstrata e não contextualizada (idem, p. 15, grifos da autora).

- entre 1975-1990, a afirmação do político e a negação do técnico: a contestação didática:

Esta crítica teve um aspecto fortemente positivo: a denúncia da falsa neutralidade do técnico e o desvelamento dos reais compromissos político-sociais das afirmações aparentemente *neutras*, a afirmação da impossibilidade de uma prática pedagógica que não seja social e politicamente orientada, de uma forma implícita ou explícita. Mas, junto com esta postura de denúncia e de explicitação do compromisso com o *status quo* do técnico aparentemente neutro, alguns autores chegaram à negação da própria dimensão técnica da prática docente (ibidem, p. 21, grifos da autora).

- entre 1990 até agora, o que a autora considera como uma passagem da didática instrumental para uma didática fundamental:

A perspectiva fundamental da Didática assume a multidimensionalidade do processo de ensino-aprendizagem e coloca a articulação das três dimensões, técnica, humana e política, no centro configurador de sua temática. Procura partir da análise da prática pedagógica concreta e seus determinantes. Contextualiza a prática pedagógica e procura repensar as dimensões técnica e humana, sempre *situando-as*. Analisa as diferentes metodologias explicitando seus pressupostos, o contexto em que foram geradas, a visão de homem, de sociedade, de conhecimento e de educação que veiculam. Elabora a reflexão didática a partir da análise e reflexão sobre experiências concretas, procurando trabalhar continuamente a relação teoria-prática. Nesta perspectiva, a reflexão didática parte do compromisso com a transformação social, com a busca de práticas pedagógicas que tornem o ensino de fato eficiente (não se deve ter medo da palavra) para a maioria da população. Ensaia. Analisa. Experimenta. Rompe com uma prática profissional individualista. Promove o trabalho em comum de professores e especialistas. Busca as formas de aumentar a permanência das crianças na escola. Discute a questão do currículo em sua interação com uma população concreta e suas exigências, etc. (CANDAU, 2008, p. 23-24, grifos da autora).

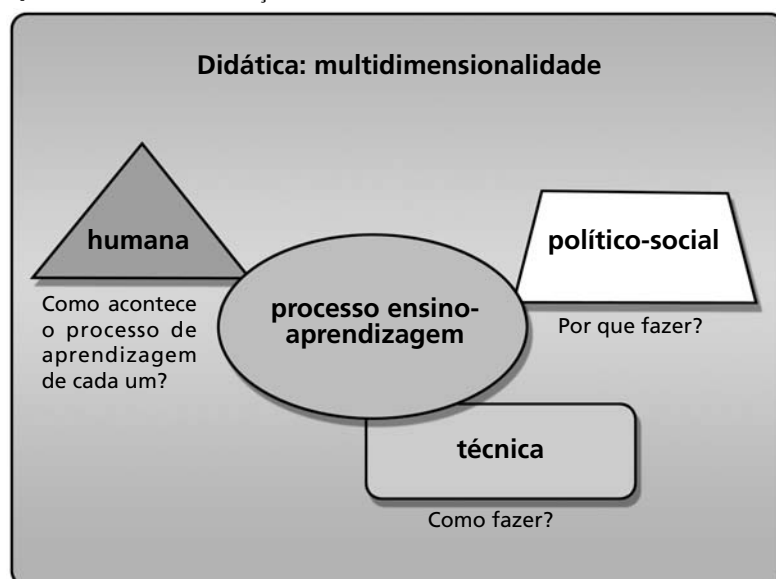
Como podemos ver, a didática pressupõe, assim como todas as discussões que estudamos sobre o currículo, uma questão orientadora que é a função social da educação na sociedade. Dependendo de como respondemos ao que seria esta função social, atribuiremos determinado *conteúdo* e *organização* ao fazer didático.

Dos diferentes momentos do ensino da Didática no Brasil, Candau (2008) destaca que seria imprescindível compreender que a perspectiva fundamental do campo incluiria contribuições:

- da didática operatória (ou humanismo contemporâneo), uma vez que seria inegável o componente afetivo, em seu caráter subjetivo e formado por meio das relações intragrupo e interpessoais, no entendimento do processo ensino-aprendizagem;
- da dimensão técnica, na medida em que é fundamental organizarmos as condições que melhor propiciem a aprendizagem (saber formular objetivos, selecionar conteúdos, estratégias de ensino e avaliação eficientes, por exemplo);
- da dimensão político-social presente em todo processo de ensino-aprendizagem (todo processo de educação acontece em determinada cultura com específicas configurações de poder que definem padrões, valores, conhecimentos).

O problema se dá nos movimentos que isolam ou ignoram uma ou outra dimensão, não as compreendendo de forma integral e integradas.

Quadro 15.1: A inter-relação entre as dimensões da didática



**ATIVIDADE****Atende ao Objetivo 2**

1. Explique a interrelação entre as dimensões da didática apresentados no quadro anterior.

RESPOSTA COMENTADA

O quadro anterior mostra a centralidade da didática no estudo dos processos de ensino-aprendizagem e a interrelação entre as dimensões humana, político-social e técnica que precisam ser consideradas no entendimento deste processo.

Conforme Candau (2008), estas dimensões não podem ser consideradas isoladamente, como o foi em parte do desenvolvimento da didática no Brasil, isto é, não podemos pensar o processo da educação exclusivamente como uma questão de desenvolvimento humano, valorizando apenas o processo individual e subjetivo da aprendizagem, e desconhecendo as implicações deste processo com o grupo social e cultural e, também, as questões políticas que fazem parte de toda esta organização (da sociedade, da família e da aula).

Também não podemos pensar apenas na dimensão técnica do processo, ou seja, nas formas de organização da aula, de planejamento, nas estratégias de ensino e avaliação, desconhecendo que estas técnicas devem responder a um processo individual de aprendizagem e, também, ao contexto político e social no qual está inserido.

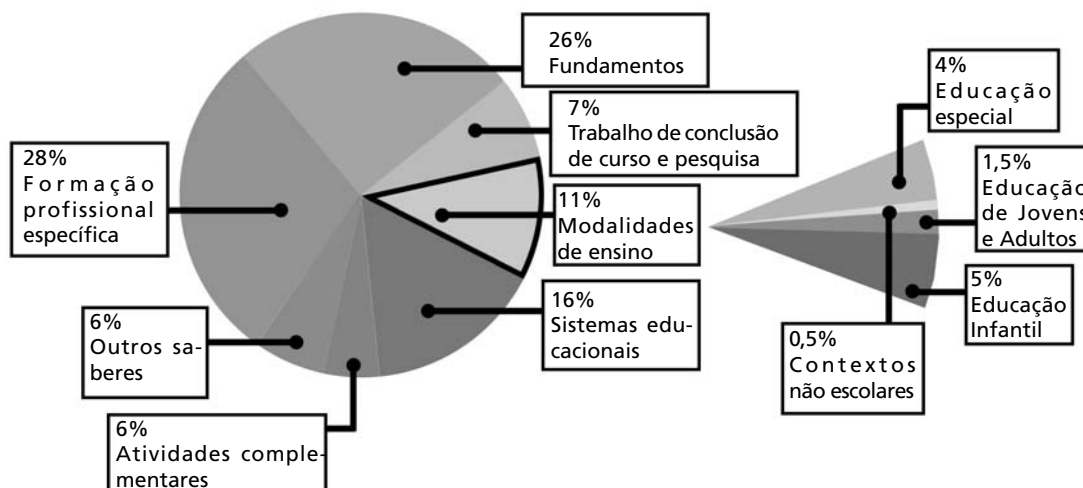
AS QUESTÕES ATUAIS DA DIDÁTICA

Veja parte da reportagem a seguir, da *Revista Nova Escola*, publicada em outubro de 2008:

Gráfico 15.1: Organização curricular dos cursos de formação de professores

Nova Escola: Outubro 2008

Disciplinas Obrigatórias



A *Revista Nova Escola* (outubro de 2008) publicou o resultado de uma pesquisa sobre a organização curricular dos cursos de formação de professores. O gráfico anterior retrata a distribuição dos conteúdos do ensino nesses cursos.

Dos 28% identificados como formação profissional específica de professores, 20,5% referem-se a metodologias e práticas e 7,5% a conteúdos específicos a serem ensinados pelos futuros professores.

Na formação em disciplinas clássicas, que são consideradas como fundamentos da educação (sociologia, psicologia, filosofia, por exemplo), observam-se 26% do currículo.

Excluindo-se a dedicação ao trabalho de conclusão do curso (7%), no restante, 39% do currículo, encontram-se as discussões específicas quanto à gestão do ensino, à formação em níveis e em modalidades específicas (infantil, educação de jovens e adultos, educação especial, educação em contextos não escolares) e, ainda, os *outros saberes* que se referem a disputas curriculares recentes, tais como: história afro-brasileira, educação em direitos humanos e outros.

A revista segue sua abordagem defendendo a ideia de que falta ao professor uma formação *técnica*, ou seja, falta-lhe estudar sobre *o que fazer*. O que a revista não arrisca, é dizer quais perspectivas curriculares deveriam ser abandonadas para que se dedicasse mais tempo ao primeiro bloco (formação específica, atualmente com 28% do currículo).

Tradicionalmente, o discurso da necessidade de mais formação técnica fundamenta-se (ainda) numa ideia de que é possível ensinar qualquer coisa a qualquer pessoa, desde que com a técnica adequada.

Neste curso sobre currículo, temos argumentado que toda a escolha curricular é permeada de interesses, valores, disputas que devem ser identificadas: a quem serve este ou aquele conteúdo? A quem serve esta ou aquela organização escolar? Para que a escola?

Diferentes pesquisas têm apontado como problemas do ensino:

Fatores padronizadores do cotidiano: homogeneidade, fragmentação, hierarquização. Fatores de oposição à padronização, que contribuem com a superação da padronização: trabalho com as diferenças (sala de aula e escola, favorecendo o diálogo entre diferentes culturas na percepção do mundo e dos problemas), busca do trabalho com o conhecimento como uma unidade (e não de forma fragmentada em diferentes disciplinas), foco na igualdade de direitos, especialmente o direito ao processo de escolarização (LEFEBVRE, 1989);

- vácuo entre a racionalidade técnica e a racionalidade crítico-reflexiva: o problema da dissociação entre estas perspectivas, as dificuldades de integração entre as duas (CANDAU, 2008; VEIGA, 2008);
- falta de vinculação dos estudos com a vida dos alunos e sua linguagem, predomínio da instrução sobre a formação (GIMENO SACRISTÁN; PÉREZ GÓMEZ, 1998; FREIRE, 1975).

ATIVIDADE



Atende aos Objetivos 1 e 3

2. Releia os três desafios do ensino citados anteriormente e relacione estes desafios ao currículo escolar.

RESPOSTA COMENTADA

Em nossas aulas anteriores, ao estudarmos sobre o currículo, podemos verificar que a homogeneidade, a fragmentação e a hierarquização no currículo escolar também são um problema: do ponto de vista do desenvolvimento humano. Por exemplo, não aprendemos de forma linear e hierarquizada conforme a organização curricular nos leva a pensar. O conhecimento e as formas de conhecer têm implicações com a nossa vida cotidiana, com as formas culturais que dispomos e com os nossos motivos (interesses) para aprender.

Do ponto de vista curricular, também aprendemos sobre as concepções tradicionais do currículo, que não discutiam com uma perspectiva crítica o conhecimento escolar, a cultural escolar ou a organização escolar e, deste ponto de vista, o currículo também apresenta o desafio de vencer o vácuo entre a racionalidade técnica e a racionalidade crítico-reflexiva, como indicam, no campo da didática, Candau (2008) e Veiga (2008).

Da mesma forma, a falta de vinculação dos estudos com a vida dos alunos e sua linguagem, e o predomínio da instrução sobre a formação, apontados pelos autores Gimeno Sacristán e Pérez Gómez (1998) e Freire (1975), são desafios curriculares: pensar o foco do ensino com alunos, lhes possibilitar o desenvolvimento da linguagem acadêmica sem negar as suas linguagens populares, criar espaços de cultura compartilhada (GIMENO; SACRISTÁN; PÉREZ GÓMEZ, 1998) e tornar os estudos escolares instrumentos de transformação da realidade são, ainda, práticas a serem desenvolvidas nas escolas.

AS RELAÇÕES ENTRE A DIDÁTICA E O CURRÍCULO: DESAFIOS

Para Santos e Oliveira (1998), entre a didática e o currículo, podemos encontrar consensos:

- ambos os campos apresentam propostas de ruptura com a visão prescritiva sobre o ensino, isto é, rompem com o entendimento de que seria possível uma prescrição sobre o que e como ensinar;
- os campos demonstram crescente argumentação em defesa dos interesses das classes populares;
- a didática e o currículo não desconhecem que o ensino e a escola favorecem tanto a reprodução quanto a transformação social.

Da mesma forma, tanto o currículo quanto a didática ocupam-se:

Dos estudos do processo de produção do conhecimento escolar.
Da formação do professor, desenvolvimento de seu saber docente
no cotidiano da prática pedagógica. Da cultura escolar, entendendo
que a escola cria uma cultura que lhe é própria (SANTOS;
OLIVEIRA, 1998).

Para Moreira, a indissociabilidade entre a didática e o currículo se dá porque “o ensino se efetiva com base em um currículo e esse só se materializa no momento do ensino” (MOREIRA, 1998, p. 34).

CONCLUSÃO

As discussões do campo da didática contribuem com as discussões do campo do currículo: as diferentes ênfases da didática assemelham-se a diferentes perspectivas curriculares estudadas, os desafios dos dois campos são convergentes e, fundamentalmente, não há ensino sem conhecimento e não há conhecimento sem processo de conhecer (do qual o ensino é parte constituinte).

ATIVIDADE FINAL

Atende ao Objetivo 3

Comente esta frase de Moreira: “O ensino se efetiva com base em um currículo e esse só se materializa no momento do ensino” (1998, p. 34).

COMENTÁRIO

Os estudos curriculares, desenvolvidos nas aulas anteriores, nos permitem perceber que o currículo, ao tratar dos conteúdos do ensino, trata não apenas da listagem de conteúdos que uma escola se propõe a ensinar, mas de um conjunto de conteúdos morais, éticos, estéticos, políticos, culturais e sociais que circulam pela escola. Estas aprendizagens escolares realizam-se não apenas pelo estudo de textos ou realização de exercícios, mas também pela linguagem que constrói,

nas pessoas e com elas, imagens sobre si, sobre o outro, sobre a sociedade e sobre a cultura. Estas aprendizagens também ensinam valores (para o bem ou para o mal): ensinam se trabalhar em grupo é bom ou não, se ouvir os outros é importante ou não, se os conhecimentos são verdades absolutas ou precisam ser constantemente questionados, por exemplo.

A didática, por sua vez, preocupa-se com os elementos presentes neste processo de conhecimento, do ponto de vista do ensino: as questões subjetivas da formação humana, as questões político-sociais e as questões técnicas.

Na frase de Moreira (1998), podemos perceber que não é possível pensar a didática sem o currículo e não é possível pensar o currículo sem as questões didáticas. No decorrer desta aula percebemos, inclusive, o quanto os debates, as preocupações e os desafios entre estes dois campos são semelhantes e se complementam. Focando na frase de Moreira podemos dizer que não há ensino sem um conhecimento e não há conhecimento sem o processo de conhecer.



Veja o filme *"Entre os muros da escola"* (2009), dirigido por Laurent Cantet. O filme é baseado em livro homônimo de François Bégaudeau, e relata a experiência do autor como professor de francês em uma escola de ensino médio na periferia parisiense, lugar de mistura étnica e social, um microcosmo da França contemporânea.

No filme, que demonstra vários equívocos em que o professor se perde na relação com os alunos, você poderá perceber a implicação entre as questões curriculares e didáticas, assim como os discursos sobre aprendizagem em suas dimensões técnicas, político-sociais e humanas.

Veja mais em: <http://cinema.uol.com.br/ultnot/2009/03/11/ult4332u1035.jhtm>

RESUMO

A didática é um campo de conhecimento que se dedica a estudar as questões ligadas ao processo de ensinar. No Brasil, este campo foi marcado por diferentes ênfases em diferentes momentos históricos: a predominância das ideias do humanismo moderno (1945-1960); a afirmação da dimensão técnica do ensino (1960-1975) e a afirmação da dimensão política (1975-1990).

Sua compreensão atual e seus desafios implicam no reconhecimento de que há uma multidimensionalidade na didática, as dimensões: humana, técnica e política se complementam.

Entre os pontos comuns do estudo da didática com o currículo encontramos a ruptura com as propostas prescritivas, a defesa dos interesses das classes populares e o entendimento que ambos (currículo e didática praticados) podem contribuir tanto com a conservação quanto com a transformação social.

INFORMAÇÃO SOBRE A PRÓXIMA AULA

Nossa próxima aula fará um aprofundamento sobre os desafios curriculares em relação às práticas avaliativas na escola.

LEITURA RECOMENDADA

CANDAU, V. (Org.). *A didática em questão*. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

Currículo

Referências

AZEVEDO, José Clóvis. Educação e neoliberalismo. *Paixão de Aprender: escola cidadã: construindo sua identidade*, Porto Alegre, n. 9, p. 26-39. dez. 1995.

BECKER, Fernando. Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 19, n. 1, p. 89-96, jan/jun. 1994.

BRASIL. Lei de nº 9394, dez. 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm>. Acesso em: 22 set. 2009.

FETZNER, Andréa R. Excertos de projeto político-pedagógico. Diários de pesquisa (manuscrito). Porto Alegre, 2003.

FORRESTER, Viviane. *O horror econômico*. São Paulo: Ed. UNESP, 1997.

GANDIN, Danilo; CRUZ, Carlos H. Carrilho. *Planejamento na sala de aula*. Porto Alegre: Impressão La Salle (publicação independente), 1995.

GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz T. (Org.) *Neoliberalismo. qualidade total e educação: visões críticas*. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

GIROUX, Henry A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GIUSTA, Agneta da Silva. Concepções de aprendizagem e práticas pedagógicas. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, m. 1, p. 24-31, jul. 1985.

IGNÁCIO POZO, Juan. *Teorias cognitivistas da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

KRUG, Andréa; AZEVEDO, José Clóvis. Século XXI: Qual conhecimento? Qual currículo? In: SILVA, Luiz Heron (Org.). *Qual currículo? Qual conhecimento?* Petrópolis: Vozes, 1999.

LIMA, Lauro de Oliveira. *Introdução à pedagogia*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

PEREZ GOMÉZ, A. I. Ensino para a compreensão. In GIMENO SACRISTÁN, J.; PEREZ GOMÉZ, A. I. *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

ROCHA, Silvio. Ciclos de Formação; proposta político-pedagógica da Escola Cidadã. *Caderno Pedagógico SMED*, Porto Alegre, n. 9, 1996.

Aula 10

APPLE, Michael W. *Para além da lógica do mercado*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

AZEVEDO, José Clóvis de. Ensino por ciclos: a democratização do conhecimento na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. *Pátio*, Porto Alegre, v. 1, n. 0, p. 31-32, fev./abr. 1997.

AZEVEDO, Jose Clovis. *Escola cidadã: desafios, diálogos e travessias*. Petrópolis: RJ, Vozes. 2000.

BARRETO, Elba Siqueira; MITRULIS, Eleny. Trajetória e Desafios dos Ciclos Escolares no Brasil. In: PERRENOUD, Philippe. *Os ciclos de aprendizagem: um caminho para combater o fracasso escolar*. Trad. Patrícia Chittoni Ramos Reuillard. Porto Alegre: Artmed Editora, 2004. p. 189-226.

CORTELLA, Mario Sergio. A reconstrução da escola (a Educação Municipal em São Paulo de 1989 a 1991). *Em Aberto*, Brasília, v. 11, n. 53, p. 54-63, jan./mar. 1992.

CORTELLA, Mario Sergio. Aprendizagem em ciclos: repercussão da política pública voltada para a cidadania. In: SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação. *Progressão continuada: compromisso com a aprendizagem*. São Paulo, 2002.

DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas. A prática pedagógica e os ciclos de formação na Escola Plural. In: _____. (Org.). *Singular ou plural? eis a escola em questão*. Belo Horizonte: GAME; FaE / UFMG, 2000. p. 53-66.

FETZNER, Andréa Rosana. *Falas docentes sobre a não-aprendizagem escolar nos ciclos* 2007. 167 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, _____. *Extensão ou comunicação?* Trad. de Rosica Darcy de Oliveira. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

_____, Paulo. *Pedagogia do oprimido: textos* 5. 2. ed. Porto: Afrontamento. Ed. João Barrote, 1975.

GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz T. (Org.) *Neoliberalismo: qualidade total e educação: visões críticas*. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. *Compreender e transformar o ensino*. 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

GIUSTA, Agneta da Silva; EUCLIDES, Maria Angela Moraes; RAMÓN, Débora Aniceta de Mello. Ciclos de formação na Escola Plural. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v. 5, n. 28, p. 17-27, jul./ago. 1999.

GOMES, Candido Alberto. Quinze anos de ciclos no ensino fundamental: um balanço das pesquisas sobre a sua implantação. *Revista Brasileira de Educação*. ANPED, Campinas, 2004. p. 39-52.

KRUG, Andréa. *Ciclos de Formação: uma proposta transformadora*. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.

KRUG, Andréa Rosana Fetzner. Dessertar o ensino: qual currículo? Qual conhecimento? In: KRUG, Andréa R. F. (Org.). *Ciclos em revista: a construção de uma outra escola possível*. 2. ed. Rio de Janeiro: WAK Ed. 2007. v. 1. p. 81-94.

LAVAL, Christian. A Escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Trad. Maria Luiza M. de Carvalho e Silva. Londrina: Ed. Planta, 2004.

MAIA, Eny; CRUZ, Neide; RAMOS, Maria Luisa. São Paulo: a experiência da gestão educacional na Secretaria Municipal de Educação no período 1989-1992. In: XAVIER, Antonio Carlos da R. (Org.) *Gestão educacional: experiências inovadoras*. Brasília: IPEA, 1995. p.129-170 (Série IPEA, n. 147).

MAINARDES, Jefferson. A organização da escolaridade em ciclos: ainda um desafio para os sistemas de ensino. In: FRANCO, Creso (Org.). *Avaliação, ciclos e promoção na educação*. Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 35-54.

MAINARDES, Jefferson. A pesquisa sobre a política de ciclos no Brasil: panorama e desafios. In: KRUG, Andréa R. F. (Org.). *Ciclos em revista: a construção de uma outra escola possível*. 2. ed. Rio de Janeiro: WAK ed. 2007. v. 1. p. 103-126.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. INEP. *Relatório de matrículas por região e tipologia de escola*. Brasília, DF, 2004.

PARO, Vitor H. *Escritos sobre educação*. São Paulo: Xamã, 2001a.

- PARO, Vitor H. *Reprovação escolar: renúncia à educação*. São Paulo: Xamã, 2001b.
- RIO DE JANEIRO. Prefeitura. Secretaria Municipal de Educação. *1º. Ciclo de formação. documento preliminar*. Fascículo 1, 2000.
- ROCHA, Silvio. *Ciclos de formação: proposta político-pedagógica da escola cidadã*. Porto Alegre: Secretaria Municipal de Educação, 1996. (Cadernos Pedagógicos, 9).
- SOUSA, Sandra Maria Zákia Lian; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. *Estado do conhecimento – ciclos e progressão escolar (1990-2002)*. São Paulo: USP/ Faculdade de Educação, 2004. Relatório Final. Mimeo.
- STOER, S. R; MAGALHÃES, A. M. *A escola para todos e a excelência acadêmica*. São Paulo: Cortez, 2002.
- VIGOTSKI, Lev. S., LURIA, Alexander R.; LEONTIEV, Alex. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Trad. Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone. 2001.
- VIGOTSKI, Lev S. *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. Habana: Editora Científico-Técnica/ Ministério de la Cultura, 1987.

Aula 11

- CULTURA. In: DICIONÁRIO contemporâneo da língua portuguesa. Aulete Digital. Disponível em: <<http://www.auletedigital.com.br/>>. Acesso em: 05 nov. 2009.
- FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- GALEANO, Eduardo. *De pernas pro ar: a escola do mundo ao avesso*. Porto Alegre: L&PM, 1999.
- _____. *O livro dos abraços*. 2. ed. Porto Alegre: L&PM, 1991.
- O QUE é cultura. You Tube. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=Fyq9O6kRo5w>>. Acesso em: 05 nov. 2009.

Aula 12

- AZEVEDO, Jose Clovis. *Escola cidadã: desafios, diálogos e travessias*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- CICLOS de Formação: proposta político-pedagógica da Escola Cidadã. Porto Alegre: SMED, dez. 1996. (Caderno pedagógico, n. 9).

FETZNER, Andréa Rosana. *Falas docentes sobre a não-aprendizagem escolar nos ciclos*. 2007. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

KRUG, Andréa. *Ciclos de formação: uma proposta transformadora*. 3.ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.

MANCUSO, Eduardo. *Marxistas*. 2. ed. Porto Alegre: Renascença, 2002.

PISTRAK. *Fundamentos da escola do trabalho*. Tradução de Daniel Aarão Reis Filho. São Paulo: Brasiliense, 1981.

ROCHA, Silvio. Novas perspectivas educacionais: caminhada coletiva de reestruturação curricular nas escolas municipais de Porto Alegre. In: SILVA, Luiz Heron da; AZEVEDO, Jose Clovis; SANTOS, Edmilson dos (Org.). *Novos mapas culturais: novas perspectivas educacionais*. Porto Alegre: Sulina, 1996. p. 260-272.

Aula 13

AZZI, R. Hierarquia, ordem e disciplina: os colégios de padres no Rio de Janeiro (1870-1920). *Revista Rio de Janeiro*, Rio de Janeiro, n. 13-14, p. 11-28, maio-dez. 2004. Educação formas e estratégias.

BERNET, J. T. *Antón Semiónovich Makarenko: a força da coletividade*. In CARBONELL, J. *Pedagogias do século XX*. Porto Alegre: Artmed, 2003. p.97-108.

CARLINI, A. L. *Procedimentos de ensino: escolher e decidir*. In: SCARPATO, M. (Org.) *Os procedimentos que fazem a aula acontecer*. São Paulo: Editora Avercamp, 2004. p. 25-84.

UFF. Curso de Extensão. *Professoras encontram professoras: diálogos sobre avaliação em ciclos*. Maio, 2005. Anotações sobre os conhecimentos prévios das professoras no módulo Currículo e Planejamento

ESCOLA MUNICIPAL. *Projeto Quadrinhos, imagens e ação*. 2005.

FETZNER, A. R. Currículo e planejamento escolar: desafios epistemológicos aos docentes. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14., 2008, Porto Alegre. *Trajetórias e processos de ensinar e aprender: lugares, memórias e culturas*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. v. único. p. 1-13. CD-ROM.

FREIRE, P. *Educação e Mudança*. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1985.

GIMENO SACRISTÁN, J. *A educação que ainda é possível: ensaios sobre uma cultura para a educação*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

HERNÁNDEZ, F. *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

MACHADO, N.J. *Educação: projetos e valores*. São Paulo: Escrituras Editora, 2000. (Coleção ensaios transversais).

PACHECO, J. *Fazer a ponte*. In: FETZNER, A.R. (Org.) *Ciclos em revista: implicações curriculares de uma escola não seriada*. Rio de Janeiro: WAK Editora, 2007. v. 2. p. 63-90.

PORTO ALEGRE. Secretaria Municipal de Educação. *II Congresso Municipal de Educação: teses e diretrizes*. Porto Alegre: SMED, 2000. (Cadernos Pedagógicos n. 21).

Aula 14

BUTTIGIEG, Joseph. *Da escola retórica à escola democrática*. Tradução: Rosemary. 1999. Soares. Disponível em: <<http://www.acesa.com/gramsci/?id=285&page=visualizar>>. Acesso em: 20 dez. 2009.

GIROUX, Henry A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Tradução: Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GIROUX, Henry A.; SIMON, Roger. *Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento escolar*. In: MOREIRA, Antonio F.; SILVA, Tomaz T. (Org.). *Currículo, cultura e sociedade*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 93-124.

MOYSÉS, Maria Aparecida. *A institucionalização invisível: crianças que não aprendem na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2001.

NÓVOA, A. (Coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

ZEICHNER, K. *A formação reflexiva de professores: idéias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.

CANDAU, V. (Org.) *A didática em questão*. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

FETZNER, Andréa. *Aula sobre didática: questões atuais*. Rio de Janeiro: UNIRIO. 2008. Apresentada no concurso público para professor adjunto.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Porto: João Barrote, 1975.

GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. *Compreender e transformar o ensino*. 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas. 1998. cap. 4-6.

MODERNO dicionário da língua portuguesa. Michaelis. Disponível em <<http://michaelis.uol.com.br/>>. Acesso em: 30 dez. 2009.

MOREIRA, A. F. B. (Org.) *Conhecimento educacional e formação do professor*. 6. ed. Campinas: Papirus, 2003.

NOVA ESCOLA. São Paulo: Fundação Victor Civita, n. 216, out. 2008:

SAÇASHIMA, Edson. *Entre os muros da escola: expõe a visão francesa do choque de civilizações*. UOL. Cinema. Últimas Notícias. Disponível em: <<http://cinema.uol.com.br/ultnot/2009/03/11/ult4332u1035.jhtm>>. Acesso em: 06 jan. 2010.

SANTOS, Lucíola L.; OLIVEIRA, Maria Rita. Currículo e didática. In: OLIVEIRA, M. R. *Confluências e divergências entre didática e currículo*. Campinas: Papirus, 1998. cap. 1.

VEIGA, Ilma Passos A. *A prática pedagógica do professor de didática*. 11. ed. Campinas: Papirus, 2008.



UENF
Universidade Estadual
do Norte Fluminense



Universidade Federal Fluminense



**GOVERNO DO
Rio de Janeiro**

SECRETARIA DE
CIÊNCIA E TECNOLOGIA



**Ministério
da Educação**

